



UNIVERSITETET I BERGEN
Institutt for administrasjon og organisasjonsvitenskap

AORG350

Masteroppgave

VÅR 2017

Seksuell danning

En studie av seksualundervisning i ungdomsskolen

Marianne Støle-Nilsen

Sammendrag

Seksualundervisningen i skolen anses som særdeles viktig for ungdoms utvikling og settes i sammenheng med å fremme god helse, forebygge voldtekt og overgrep og at ungdom utvikler et positivt forhold til sin egen seksualitet. Samtidig påstås det fra mange hold at seksualundervisningen er for dårlig, at den varierer, og at den må forbedres. Denne diskusjonen har også blitt del av den politiske agendaen, og endringer har blitt gjort i både kompetansemålene og lærerutdanningene. Den norske seksualitet har endret seg fra å operere innenfor normene av ekteskap mellom mann og kvinne med formål om reproduksjon, til i dag å være en friere seksualitet, som innebærer likestilling og mangfold. Seksualundervisning i skolen er et omstridt tema hvor formålet med seksualundervisningen er omdiskutert. Jeg identifiserer fire ulike tilnærminger til seksualundervisning, kategorisert etter hvilket formål som vektlegges: helsetilnærmingen, kriminalitetstilnærmingen, kjønn og mangfoldstilnærmingen og et fjerde helhetlig perspektiv: danningstilnærmingen. Tidligere forskning har vist at seksualundervisning i norsk ungdomsskole hovedsakelig er innenfor helsetilnærmingen, med innslag av kriminalitetstilnærmingen. Forskningen kartla at seksualundervisningen på flere områder var mangelfull. Problemstillingen for oppgaven er: *Hvordan varierer seksualundervisningspraksis i ungdomsskolen og hva kan forklare variasjonen?* I læreplanene for fag finnes det flere kompetansemål som omhandler seksualitet, og seksualitet er et tverrfaglig tema. Basert på en hybrid modell av Matland (1995) analyserer jeg forklaringsfaktorene ledelse på kommunalt og lokalt nivå, organisasjonsstruktur og -kultur, samarbeid og profesjonsnormer. Forskningsopplegget ble utformet for å undersøke seksualundervisningspraksis ved skolene og analysere forklaringsfaktorene. Jeg har utført kvalitative intervjuer av lærere og helsesøstre på fire ungdomsskoler. I tillegg har jeg kontaktet flere nøkkelpersoner for informasjon og analysert en stor mengde litteratur. Alle forklaringsfaktorene påvirker seksualundervisningspraksis til en viss grad, men til slutt ser det ut til at koblingen mellom profesjonene og det helhetlige dannelsesperspektivet også fører til en helhetlig danningstilnærming til seksualundervisning. Funn på skolene tilsier at lærere og helsesøstre som ønsker å vektlegge danningstilnærmingen og øke omfanget av seksualundervisningen kan møte motstand og er avhengig av at ledelsen legger sterkere føringer for selve seksualundervisningen og for samarbeid.

Forord

Et spennende arbeid er over, punktum for masteroppgaven er satt, og jeg kan sprette champagnen. Men først er det flere jeg må takke.

Først vil jeg takke veilederen min Kjetil Børhaug og resten av forskergruppen, KPO, for støtte, innspill og også en generell entusiasme for mitt noe uortodokse valg av tema. Jeg vil også takke alle medstudentene på kullet mitt. Dere har vært fine å være i samme båt med.

En stor takk går til respondentene mine. Uten dere hadde ikke oppgaven eksistert. Jeg vil også takke alle andre som har bidratt med informasjon til oppgaven, spesielt Sex og samfunn.

Jeg må også takke Adriene, som med sine yogavideoer har gjort at jeg ikke har stresset for mye eller latt kroppen forfalle under masterjobbingen.

En gruppe mennesker som også fortjener en stor takk er venner, familie og kollegaer. Tusen takk for all støtte, oppmuntring, forståelse og ikke minst tro på meg. Spesielt må jeg takke Maria og Ingjerd for kontinuerlige samtaler på ulike medier og også gjennomlesing av oppgaven min. Elsker dere.

Sist og mest må jeg takke mamma og pappa. Uten dere hadde jeg ikke vært født selvfølgelig, men jeg hadde heller ikke gjennomført denne masteroppgaven. Dere har gitt meg evnen til å arbeide selvstendig, strukturert og målrettet. I tillegg har dere gitt meg troen på at jeg faktisk kan klare det jeg har bestemt meg for og alltid støttet meg. Dere betyr uendelig mye for meg.

Marianne Støle-Nilsen

Bergen, 1. juni 2017

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	6
1.1. Aktualisering.....	6
1.2. Begrepsavklaring.....	8
1.3. Problemstilling og avgrensning.....	10
1.4. Oversikt over oppgaven.....	11
2. Forskningstema.....	12
2.1. Innledning.....	12
2.2. Historisk utvikling: disiplinering og frigjøring av seksualitet.....	12
2.3. Dagens seksualundervisning i ungdomsskolen.....	17
Tabell 1 De fire ulike tilnærmingene til seksualundervisning.....	20
Tabell 2 Ulike måter å organisere og samarbeide om skolens seksualundervisning.....	25
2.4. Oppsummering.....	33
3. Teori.....	36
3.1. Innledning.....	36
3.2. Om policy.....	36
3.3. Iverksetting og policynivåer.....	37
3.4. Kommunalt nivå.....	38
3.5. Organisasjonsstruktur og organisasjonskultur.....	39
3.6. Ledelse og samarbeid på den enkelte skole.....	43
3.7. Profesjon.....	44
3.8. Oppsummering.....	49
Tabell 3 Oppsummering av forskningsspørsmål knyttet til forklaringsfaktorer.....	50
4. Forskningsdesign og metode.....	51
4.1. Forskningsdesignet.....	51
4.2. Casestudie.....	51
4.3. Kvalitativ studie.....	52
4.4. Data: Dybdeintervju av respondenter.....	53
Tabell 4 Oversikt over respondenter og koding.....	56
4.5. Data: Intervju av nøkkelpersoner.....	58
4.6. Data: Dokumenter.....	59
4.7. Etiske hensyn og forskerrollen.....	60
4.8. Datakvalitet.....	61
4.9. Oppsummering.....	63
5. Skolenes seksualundervisningspraksis.....	64
5.1. Innledning.....	64
5.2. Organisering av seksualundervisningen på skolene.....	64
5.3. Lærernes seksualundervisning.....	71
5.4. Helsesøstrenes seksualundervisning.....	77
5.5. Oppsummering.....	80
6. Kommunalt nivå og ledelse og samarbeid på skolene som forklaringsfaktorer.....	82
6.1. Innledning.....	82
6.2. Kommunalt nivå.....	82
6.3. Skolenivå: Ledelse og samarbeid.....	87
6.5. Oppsummering.....	98
7. Profesjon som forklaringsfaktor.....	101
7.1. Innledning.....	101
7.2. Lærerprofesjonen.....	101
7.3. Helsesøsterprofesjonen.....	108
7.4. Oppsummering.....	113

8. Avslutning.....	117
8.1. <i>Innledning</i>	117
8.2. <i>Diskusjon av funn</i>	117
8.3. <i>Implikasjoner og videre forskning</i>	123
8.4. <i>Avslutning</i>	125
Kildeliste.....	126
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	132
Vedlegg 2: Samtykkeskjema.....	133
 Tabell 1 De fire ulike tilnærmingene til seksualundervisning	20
Tabell 2 Ulike måter å organisere og samarbeide om skolens seksualundervisning	25
Tabell 3 Oppsummering av forskningsspørsmål knyttet til forklaringsfaktorer	50
Tabell 4 Oversikt over respondenter og koding	56

1. Innledning

1.1. Aktualisering

I skolen er seksualitet både et sentralt og et marginalt tema (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 8).

Seksualundervisning i skolen er et tema som berører mange og anses å være essensielt for ungdoms utvikling. Riktig kunnskap om seksualitet og seksuell helse fører til at ungdom debutterer senere, er flinkere til å bruke prevensjon og utvikler et positivt forhold til egen seksualitet og intimitet (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017, s. 15).

Nesten daglig publiseres artikler og leserinnlegg om seksualundervisning. Når det identifiseres et samfunnsproblem knyttet til seksualitet pekes det videre på skolens seksualundervisning som enten årsak eller problemløser. En av Aftenpostens mest leste artikler hittil i 2017 er skrevet av Ulrikke Falch, skuespiller i den kjente NRK-serien Skam, som angriper pornoindustrien og skolens seksualundervisning i samme åndedrag:

”Seksualundervisningen består fortsatt av å forhindre kjønns sykdommer og graviditet. (...) Det er ikke rart at vi søker til pornoen. (...) Vi lærer ikke om grensesetting, samtykke, seksualitet eller forskjellige type relasjoner (Falch, 2017).”

I Agenda magasin påstår Ingunn Walderhaug at ”standarden på seksualundervisningen i norsk skole er ikke bare dårlig, men farlig (Walderhaug, 2017)”. Noe som går igjen i de fleste debattene om skolens seksualundervisning er at empirien er anekdotisk, men påstandene bastante.

Politikere er også opptatt av viktigheten av god seksualundervisning. Walderhaug påpeker at alle partiene unntatt Høyre og FrP nevner seksualundervisning i sine partiprogrammer (ibid.). Hilde Boberg Andresen, kvinnepolitisk leder i Hordaland SV, er pådriver for bedret seksualundervisning. Hun sier i en e-post at de hun har snakket med av elever og representanter fra Skeiv Ungdom, Ungdommens Bystyre og Elevorganisasjonen mener undervisningen er mangelfull og ser ut til å variere fra skole til skole.

I 2013 ble flere av kompetansemålene om seksualitet i Kunnskapsløftets læreplaner for fag revidert. I stortingsmelding 34 (2012-2013) finner vi bakgrunnen for dette:

”Utdanningsdirektoratet har fått i oppdrag å gjennomgå relevante læreplaner for å vurdere om kompetansemålene kan tydeliggjøres for å fremme elevenes holdninger mot vold og krenkelser, vold knyttet til seksualitet og vold i nære relasjoner (s. 97)”. Videre skrives det:

”Seksualitet er i liten grad direkte omtalt i læreplanverket, men en rekke kompetansemål og formuleringer åpner for å tematisere emnet. Det gjelder for eksempel kravet om at opplæringen skal gi allmenndanning som forutsetning for en helhetlig personlig utvikling og mangfoldige mellommenneskelige relasjoner (ibid., s. 96-97).”

Seksualundervisning kobles altså både til å løse samfunnsproblemer knyttet til vold og mobbing, men samtidig til generell allmenndanning. I den nye strategien for seksuell helse står det videre:

”Kunnskap om grenser, respekt og rettigheter og evnen til å reflektere over ulike situasjoner er viktig for å utvikle egen autonomi og samtidig respektere andres grenser. Dette er emner som favner langt videre enn seksualitet, men som danner et nødvendig grunnlag for den enkeltes dannelse, identitetsutvikling og handlingskompetanse (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017, s. 15).”

Seksualundervisning representerer et satsingsområde som ikke tilhører et skolefag, men som samtidig får ganske stor plass i skolens styrende dokumenter. Det er marginalt i den forstand at det er spredt i læreplanverket som kompetansemål i ulike fag og ikke er et eget skolefag. Det er samtidig sentralt ved at det til sammen er mange kompetansemål som tematiserer seksualitet og ved at flere fag er involvert i seksualundervisning. Seksualundervisning er også sentralt ved at det anses som spesielt viktig, er høyt oppe på dagsorden både politisk og i media og stadig er gjenstand for diskusjon.

Det foreligger en del forskning på seksualundervisning og vi vet noe om hvordan seksualundervisningspraksis er, hvilken undervisning som fungerer og ikke fungerer og hvilke behov aldersgruppen har. På samme tid vet vi lite om hva som påvirker seksualundervisningspraksis, og informasjonen om seksualundervisningspraksis i ungdomsskolen er begrenset. En av de viktige aktørene på feltet, Sex og samfunn, sa i en høringsuttalelse i 2015 at ”[d]et eneste vi vet med sikkerhet om seksualundervisningen i skolen i dag, er at den er varierende¹”.

¹ <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing---nou-20152-a-hore-til.-virkemidler-for-et-trygt-psykososialt-skolemiljo/id2401139/?uid=426e2b9e-b60b-4589-becd-f6404fb37db3>

Seksualundervisning anses altså som et viktig anliggende for skolen, men påstandene som går igjen er at seksualundervisningen varierer, er for dårlig og må forbedres. Denne masteroppgaven vil undersøke påstandene og belyse både hvordan seksualundervisningspraksis i ungdomsskolen varierer og hva som kan forklare variasjonen.

1.2. Begrepsavklaring

1.2.1. Seksualundervisning

Det er ikke uten videre gitt hva man legger i begrepet ”seksualundervisning”. På et generelt plan kan vi definere seksualundervisning som *undervisning som omhandler seksuelle temaer*. Men videre hva denne undervisningen skal inneholde og dens formål er omdiskutert.

Seksualundervisning kan ses som et essensielt omstridt begrep, fordi det er vanskelig å enes om en definisjon og fordi ulike definisjoner gir uttrykk for hver sine perspektiver (jf. Connolly, 1993). Connolly mener denne typen begreper er omgitt av ”konseptuell debatt”, som vil si at det er stor uenighet om hvilke kriterier som hører til begrepet, hvordan kriteriene skal fortolkes og hvordan de skal vektlegges. I tillegg kan begrepene være både deskriptive og normative (ibid.).

Åse Røthing og Stine Helena Bang Svendsen (2009) vil med begrepet *seksualitetsundervisning* åpne for at undervisningen skal være mer inkluderende og normkritisk og endre fokus fra der den tradisjonelt har ligget: reproduksjon innen heterofile rammer. Dette begrepet brukes nå konsekvent av organisasjoner som Sex og samfunn og Sex og Politikk og i den nye nasjonale strategien for seksuell helse står det følgende:

”Seksualitetsundervisning defineres av WHO Europa som en livslang prosess hvor individet tilegner seg informasjon og danner egne holdninger og verdier. Seksualitetsundervisning etter denne standarden omfatter temaer som seksuell utvikling, seksuell og reproduktiv helse, relasjoner mellom mennesker, følelser, intimitet, kroppsbilde og kjønnsroller. Det vektlegges at undervisningen skal respektere menneskerettigheter og mangfold, tilpasses barn og unges alder, kunnskapsbehov og kulturbakgrunn, oppmuntre til kritisk tenkning og kommunisere en positiv livsløpstilnærming til seksualitet. Undervisningen skal være fundert i vitenskapelig informasjon og bør diskutere konsekvenser av at menneskerettigheter/seksuelle rettigheter krenkes (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017, s. 15).”

Jeg vil konsekvent benytte begrepet *seksualundervisning* fordi det er et nøytralt begrep og refererer da til *undervisning som omhandler seksualitet*. Det behøver altså ikke innebære en like bred undervisning som beskrevet ovenfor.

1.2.2. Danning

Et annet begrep som står sentralt i oppgaven er *danning*. Løvlie (2009 i Rønbeck & Germeten, 2014) mener danning og selvdannelse reflekterer hverandre i det å utvikle seg til en aktiv samfunnsdeltaker. Begrepet danning beskriver en personlig egenskap, karakterisert som en holdning, en disposisjon, en karakter eller en dyd (ibid.). I Opplæringslovens formålsparagraf §1.1 siste ledd står det følgende om danning og lærelyst hos eleven: ”Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav, og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst.” I St.meld. nr. 11 (2008-2009) står det:

”Elevene skal utvikle grunnleggende kompetanser, ferdigheter og holdninger som kan danne grunnlag for deres egen utvikling i et samfunn som endres raskt. *Å bidra til danning er en av skolens viktigste oppgaver.* Danning skjer i en prosess som veksler mellom individuell og kollektiv læring, og utvikles gjennom refleksjon. Skolens bidrag til danningen skjer i hovedsak i arbeidet med fagene, men også i andre situasjoner i skolehverdagen (s. 43, min utheving).”

Imsen (2011 i Rønbeck & Germeten, 2014) påpeker at danningsbegrepet dukket opp i den utdanningspolitiske debatten rundt år 2000 som en motvekt til politikernes ønske om effektivisering, instrumentalisme og målbare resultater i skole og lærerutdanning. Hun sier videre at danningsbegrepet har endret innhold i takt med samfunnsutviklingen. I dag forbinder vi begrepet med ”klokskap, moralsk integritet og gode allmenne kunnskaper”, mens det var mest knyttet til begrepet ”myndig” på 1700-tallet (ibid.). Danning og læring knyttes aktivt sammen, siden danning forutsetter læringsprosesser (Rønbeck & Germeten, 2014).

1.2.3. Institusjon

Institusjon er et essensielt omstridt begrep (jf. Connolly, 1993), og jeg vil benytte Torfing (2005) sin definisjon. I følge Torfing er institusjoner en samling relativt faste interaksjonsmønstre som skyldes aktørenes tillærte handling. Denne formes gjennom stabile rammer for handling. Institusjoner defineres altså som sosial praksis, som gjenskapes og gjentas og derfor tas for gitt av aktørene. En institusjon er mindre fast og formelt enn en organisasjon, men mer fast og formelt enn kultur, som den er en del av (Torfing, 2005, s. 45-46).

1.3. Problemstilling og avgrensning

Seksualundervisning kan foregå på ulike arenaer, men jeg vil fokusere på seksualundervisning i ungdomsskolen. En av grunnene til avgrensningen er at materialet skal være håndterlig innenfor oppgavens omfang. I tillegg er ungdomsskolen særdeles interessant fordi aldersgruppen er i en sårbar periode hvor de går fra barn til ungdom og videre til unge voksne kort tid etter. Det er også tiden hvor mange debuterer seksuelt og utforsker sin seksualitet. Essensielt for valget er også at ungdomsskolen er siste perioden hvor myndighetene har mulighet til å nå samtlige elever gjennom obligatorisk skolegang.

Seksualundervisning i ungdomsskolen kan innebære samarbeid med ulike aktører, både eksterne aktører og skolehelsetjenesten. Dette vil jeg berøre i oppgaven, men hovedfokuset vil likevel være på lærernes undervisning, siden det er de som er hovedprofesjonen i skolen og de som står ansvarlige for å ivareta kompetansemålene i læreplanene.

Jeg vil undersøke seksualundervisning i skolen fra et statsvitenskapelig perspektiv. Dette innebærer å se på skolen som en statlig institusjon med et oppdragermandat og seksualundervisning som et uttrykk for offentlig politikk. Videre vil jeg fokusere på seksualundervisning i en norsk kontekst.

Problemstillingen for min masteroppgave er: *Hvordan varierer seksualundervisningspraksis i ungdomsskolen, og hva kan forklare denne variasjonen?* Problemstillingen er sammensatt. Først må jeg kunne si *hvordan* seksualundervisningspraksis er. Det neste steget er å kunne forklare *hvorfor* tilstanden er slik.

Problemstillingen begrunnes i at seksualundervisning anses som spesielt viktig, er et område for stor politisk påvirkning og satsing, samtidig som det påstås at seksualundervisningen varierer, er for dårlig og må forbedres. Skolens seksualundervisning står sentralt for både ungdommen og ulike samfunnsforhold. Det er likevel utført få deskriptive studier av seksualundervisningspraksis og enda færre forklarende studier. Vi vet altså lite om hva som er årsaken til at seksualundervisningen blir slik den blir og dermed lite om hvordan det kan sikres at seksualundervisningen ivaretar sine viktige funksjoner.

1.4. Oversikt over oppgaven

Kapittel 2 gir bakgrunn for feltet og presenterer et historisk perspektiv på seksualitet og seksualundervisning for å forklare hvordan feltet har utviklet seg og gi bakgrunn for hvorfor seksualundervisning er omstridt. Videre presenteres bakgrunn og forskning knyttet direkte til dagens seksualundervisning. Det utkrystalliserer seg fire ulike tilnærminger til feltet, som brukes i den videre fremstillingen.

Kapittel 3 omhandler teori som er relevant for å besvare problemstillingen. Jeg benytter en hybrid modell og iverksettingsteori for å finne ut hva som kan forklare seksualundervisningspraksis. Teori om forklaringsfaktorene ledelse, samarbeid, profesjon, organisasjonsstruktur og –kultur behandles.

Kapittel 4 presenterer forskningsdesignet og metodene. Kjernen i forskningen er kvalitative intervjuer utført på flere ulike skoler. Kapittelet viser begrunnelsene for valg av metode og design, samt hvordan jeg har gått frem.

Kapittel 5 presenterer funn knyttet til seksualundervisningspraksis på skolene. Organisering, aktører, samarbeid og innhold vektlegges i fremstillingen.

Kapittel 6 og 7 går videre til forklaringsfaktorene. I kapittel 6 analyseres ledelse og samarbeid som forklaringsfaktorer og i kapittel 7 analyseres profesjon som forklaringsfaktor.

Kapittel 8 er det avsluttende kapittelet og oppsummerer funnene og diskuterer implikasjoner og videre forskning.

2. Forskningstema²

2.1. Innledning

Temaet for oppgaven er seksualundervisning i ungdomsskolen. Selv om temaets viktighet er velbegrunnet er det samtidig et case av flere andre temaer. Seksualundervisning i skolen er et eksempel på iverksetting av offentlig politikk og et uttrykk for myndighetenes forsøk på å adressere aktuelle samfunnsproblemer gjennom skolen og på å forme sine borgere. Dermed blir seksualundervisningen i skolen også et uttrykk for hvordan samfunnet og myndighetenes tilnærming til seksualitet har endret seg gjennom tidene.

Fordi seksualundervisning ikke bare involverer flere policynivå og flere faglærere på den enkelte skole, men også potensielt skolehelsetjenesten og eksterne aktører er det også et eksempel på hvordan ulike aktører samarbeider. Seksualundervisningen i ungdomsskolen er videre et eksempel på hvordan både tverrfaglige temaer og kontroversielle temaer behandles i skolen. Fornyningen av skolens læreplaner vil innføre enda tre tverrfaglige temaer (Meld. St 28 (2015-2016)) og det fremhever viktigheten av forståelse for hvordan slike temaer behandles i skolen. I følge Torbjørn Røe Isaksen vil temaet "livsmestring" kunne involvere seksualundervisning (Havdal, 2017).

I dette kapittelet vil jeg først gi en historisk oversikt over hvordan myndighetene har prøvd å påvirke borgernes seksualitet i spennet mellom disiplinering og frigjøring. Videre vil jeg undersøke hvordan seksualundervisningen i skolen har endret seg i samme tidsrom. Til slutt går jeg inn på dagens seksualundervisning. Da ser jeg på de gjeldende føringene for dagens seksualundervisning og gjennomgår aktuell forskning på feltet.

2.2. Historisk utvikling: disiplinering og frigjøring av seksualitet

2.2.1. Innledning

Seksualitet har lenge vært et område myndighetene har søkt å påvirke. I det følgende vil jeg vise hvordan norske myndigheter har opptrådt på dette feltet og hvordan skolen og seksualundervisningen etter hvert ble statens forlengede arm ut til borgerne. I et samfunn i endring stilles det flere krav til skolen. På den ene siden skal skolen ligge i forkant av samfunnsendringer slik at elevene er rustet for endringene, mens skolen på den andre siden

² Dette kapittelet bygger delvis på den innleverte oppgaven min i AORG323 Forskningsfelt fra vår 2016.

forventes å være en motkultur til uønskede endringer (Damsgaard, 2010). Dette er et sentral poeng for seksualundervisningen.

2.2.2. Seksualundervisning som offentlig politikk

Skolen og skolens retningslinjer ligger innenfor offentlig politikk. Seksualundervisning kan videre forstås som uttrykk for statlig disiplinering av seksualitet og et statlig oppdragermandat som er gitt skolene. Rune Slagstad viser hvordan den norske stat har påtatt seg en oppdragerrolle (1998, kap. 3.6). I etterkrigstiden ble Kirkens rolle i skolen gradvis men vesentlig redusert, og skolen skulle ”føre den nye generasjon inn i den moderne sosiale realitet – og var selv en bærer av denne realitet”. Gjennom skolen skulle det utvikles et samhold mellom samfunnsskoleklassene og skolens hovedoppgave var ”demokratisk oppseding” – ”tileigning av samfunnskunnskap og samfunnsånd”. I likhetstankens ånd ble det etter hvert både felles lov for by og land og en felles grunnopplæring (ibid.). Dette danner utgangspunktet for at skolen ble statens forlengede arm ut til borgerne.

Olsen (1988) presenterer fire ulike syn på staten, der det ene er staten som et *moralsk fellesskap* hvor staten skal garantere den moralske og politiske orden, som kan omfatte det meste av samfunnslivet. Gjennom undervisning i skolen adresserer staten oppfattede samfunnsproblemer og ønsker for hvordan borgerne skal være, et moralsk fellesskap. Dette er spesielt relevant for seksualundervisning. Hva det moralske fellesskapet innbefatter for seksualitet har endret seg stort gjennom tidene. Fordi vi i Norge har ti års obligatorisk skolegang og nasjonale læreplaner, kan staten nå alle sine borgere med utdanningspolitikken for grunnskolen.

Seksualundervisning representerer et felt som tydelig adresserer samfunnsproblemer og danning, og de nasjonale retningslinjene uttrykker hva disse problemene oppfattes å være, samt hva som anerkjennes som ”den norske seksualiteten” staten ønsker hos sine borgere. Jensen (2010) skriver at et formende ansvar har blitt plassert hos borgerne, gjennom en mobilisering av dem for å ta ansvar for egne kropper gjennom egen atferd (Rose & Sjøgaard, 2009 i Jensen, 2010). Borgerne arbeider altså med seg selv for å skape seg selv som aktive og ansvarlige og kan i større grad styres på avstand gjennom tenkemåter og på måter som mobiliserer deres evner og kunnskaper (ibid.). Seksualundervisningen i skolen skal altså skape ”den gode seksualborger”.

2.2.3. Utvikling av synet på seksualitet og samliv

For å forstå hvorfor seksualundervisning kan være omstridt, må vi først se på selve begrepet ”seksualitet”. En av de store teoretikerne på seksualitetsfeltet er Michel Foucault, som i sitt trebinds verk ”Seksualitetens Historie” (Foucault, 1976, 1984a, 1984b) poengterer at seksualitet ikke er en fast størrelse, men er historisk foranderlig og har endret seg gjennom ulike tider og i ulike kulturer. Et annet hovedpoeng er forholdet mellom makt og seksualitet. I følge Foucault er det to typer ”biologisk makt”: kontroll av kroppen og kontroll av befolkningen. Seksualitet knytter disse to typene makt sammen og slik blir spesielt kvinners seksualitet område for myndighetenes disiplinering og kontroll. Han ser diskursen knyttet til seksualitet som et uttrykk for sosial kontroll (ibid.).

Historie knyttet til seksualitet og familieliv er også sentralt for å forstå seksualundervisningens endring og kontrovers. Kristendommen har spilt en stor rolle i å styre diskursen og disiplineringen knyttet til seksualitet i Norge. Rammevilkårene har først og fremst vært satt av den luthersk-evangeliske statskirken etter reformasjonen (Sogner, 2003).

Ordet *seksualitet* er relativt nytt i språket vårt og ble skapt en gang på 1700-tallet (Langfeldt, 2013). Fra midten av 1700-tallet vokste det frem en negativ holdning til alle kjønnslige handlinger som ikke hadde med befruktning å gjøre. Det er på denne tiden at ordet seksualitet dukker opp som en felles betegnelse på den vitenskapelige forståelsen av kjødets lyster, men den medisinske vitenskapelige forståelsen knyttet til seksuelle handlinger var utelukkende styrt av Kirken, som hadde monopol på sannheten. Erotikken, den syndige seksualiteten, ble patologisert blant annet gjennom dannelsen av begrepet seksualitet. Fra Augustin på 400-tallet til Freud på 1800-tallet ble det skapt en forestilling om at den eneste naturlige seksualiteten var den mellom mann og kvinne som kunne føre til befruktning (ibid.).

I opplysningstiden utover 1700-tallet ble normene utfordret, mens utviklingen utover 1800-tallet var konservativ (Sogner, 2003). Vestgården og Aas (2014) gir en historisk fremstilling av hvordan den norske stat har sensurert litteratur som fremmer en friere seksualitet, både med tanke på positive holdninger til prevensjon, sex utenfor ekteskapet, ulike seksuelle orienteringer, onani og kvinnen som selvstendig seksuell aktør. Familien og familieverdiene var bastionen som skulle trygge samfunnsutviklingen og familien var rammen for seksualiteten (Sogner, 2003). Samboerskap var i Norge forbudt ved lov helt opp til 1972, i den såkalte konkubineparagrafen, og Kirken krevde slik en enerett på å definere rammene for

familieliv og seksualitet. Først på 1900-tallet kom et mer radikalt syn på familien og etter hvert et endret syn på seksualitet.

Fra 60-årene til slutten av 80-årene gjør frigjøringsbevegelsene seg gjeldende. Det seksuelle opprøret i 1960-årene var også et opprør mot ekteskapet som form (ibid.).

Familieinstitusjonen gikk gjennom store endringer fra 1970-tallet og normene for seksualitet, å danne familie og være forelder ble snudd på hodet i slik grad at mange historikere kaller dette ”den stille revolusjonen” (ibid.). I 1972 ble konkubineparagrafen opphevet og homofili ble avkriminalisert i Norge. I fortsettelsen har vi sett en utvikling preget av likestilling mellom kjønn og ulike seksuelle orienteringer og identiteter. Samliv og familieliv preges i Norge i dag av mangfold.

2.2.4. Utvikling av seksualundervisningen i skolen

Røthing og Bang Svendsen (2009) gjennomgår skolens retningslinjer og læreplaner og analyserer hvordan seksualitet tematiseres. På 1800-tallet fins ingenting i retningslinjer for undervisning og timefordeling (Røthing & Bang Svendsen, 2009, kap. 4). I 1939 kom læreplaner med mål fra naturfag om ”hovedtrekk ved forplantningsorganenes bygning og funksjon” og om befruktning, fosterutvikling, fødsel og kroppslige og sjelelige forandringer i puberteten. Undervisningens hovedhensikt var ”folkeopplysning” og elevene skulle også lære om kjønnssykdommer. Det ble gjort en kobling mellom etikk og seksualitet. Fra 1960 skulle jenter og gutter for første gang ha felles undervisning i alle fag. Fokus var ikke på ungdommens daværende seksualitet, men på deres fremtidige roller, for jenter som fremtidig husmor og mor. Forplantning kobles tydelig sammen med hjemmet og samfunnsansvar (ibid.).

Læreplanene fra 1974 (M74) og 1987 (M87) bærer preg av samfunnets økende likestilling mellom kjønnene og avkriminaliseringen av homofili i 1972 (ibid.). I læreplanen fra 1974 blir prevensjon tematisert for første gang, men elevene skulle bare lære hvordan den fungerte og ikke få praktisk veiledning. Homoseksualitet kommer for første gang inn i planene, men skulle hovedsakelig bare ”nevnes kort”. Likestilling mellom kjønnene ble knyttet til yrkesvalg og økonomi, ikke til seksualitet. I 1977 ble homoseksualitet ”friskmeldt” som psykisk diagnose (Moxnes, 1995 i ibid.) og i M87 settes homofili i sammenheng med forelskelse, og heterofili og homofili settes opp side om side.

I læreplanen fra 1997 (L97) kan det se ut til at man antar likestilling som en realitet. Likestilling mellom kjønnene omtales kun kort, og det feministiske fokuset fra M74 og M87 er borte (Røthing & Bang Svendsen, 2009). Partnerskapsloven ble innført i 1993, og i L97 blir homofili og heterofili, ekteskap og partnerskap, omtalt side om side. For første gang skulle også elevene få veiledning i bruk av prevensjonsmidler.

I 1998 ble det utført et større forskningsprosjekt om ”HIV-undervisning” i skolen, i regi av Grete Riise ved Statens helsetilsyn (Riise, 1998). Kari Tove Elvebakken var som del av prosjektet ansvarlig for en kvantitativ spørreundersøkelse blant ca. 550 lærere i ungdomsskolen og videregående om ”samlivsundervisning”. Hovedkonklusjonene var at lærerne i liten grad underviste om samliv. Undervisningen ble hovedsakelig organisert som ordinær undervisning i samlet klasse med læreboken som grunnlag for undervisningen. I planlegging og gjennomføring samarbeidet lærerne lite med andre, men i noen grad med elevene selv og skolehelsetjenesten. Det var en tendens til at undervisning om fysiske eller biologiske tema ble mindre vektlagt enn tema knyttet til følelser og identitet (Elvebakken, 1998).

2.2.5. Oppsummering

Det er altså først de siste ca. femti årene at det har skjedd vesentlige endringer i statlig politikk knyttet til seksualitet. I perioden har vi sett et endret fokus på kvinnelig seksualitet, ulike seksuelle orienteringer og prevensjon og abort. Men det er ikke lenge siden konservativ moral stod sterkt. Den ”frie norske seksualiteten” har altså ikke vært normen særlig lenge og det kan diskuteres om den er det i dag. Seksualitet og seksualundervisning er omstridte tema som det ikke nødvendigvis hersker en entydig oppfatning av. Den norske stat har vært opptatt av å både legge føringer for og å kontrollere borgernes seksualitet, i spennet mellom disiplinering og frigjøring.

Vi ser at utviklingen som foregår i samfunnet som helhet gjenfinnes i endringene av læreplanene, men det varierer om seksualundervisningen er i forkant eller i etterkant av endringene i samfunnet for øvrig. Skolens seksualundervisning uttrykker hvordan myndighetene ønsker at samfunnet skal være eller endre seg. Dette er synlig i politikk og læreplaner for skolen generelt, men spesielt synlig på et tema som seksualitet, hvor

koblingene til både helse, likestilling og moral er tydelige. Det moralske fellesskapet har altså endret seg stort de siste tiårene og det samme har seksualundervisningen. Videre skal vi se hvordan den ser ut i dag.

2.3. Dagens seksualundervisning i ungdomsskolen

2.3.1. Innledning

Dagens seksualundervisning i ungdomsskolen er preget av tydelig politisk påvirkning over mange år og er fortsatt i endring. Kunnskapsløftet (LK06) ble innført i 2006, men kompetansemålene som omhandler seksualitet ble revidert så sent som i 2013. Likevel er det stadig påtrykk om nye endringer og senest kom dette til uttrykk i rammeplanene for lærerutdanningene og praktisk-pedagogisk utdanning (PPU), som er gjeldende fra 2017 (Forskrift for rammeplan for lærerutdanning 5.-10. trinn, 2015; Forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning, 2015). Jeg vil nå kartlegge hva som kjennetegner dagens seksualundervisning i skolen og hvordan det kan forklare variasjon i seksualundervisningspraksis. Videre vil jeg presentere relevant forskning på temaet.

2.3.2. Kjennetegn ved seksualundervisning i ungdomsskolen

Seksualundervisning i ungdomsskolen i dag har flere kjennetegn. Det ene er at elevene ikke testes nasjonalt i seksualundervisning slik at gode resultater kan gi status, som med for eksempel matematikk. Kunnskap om seksualitet kan testes som ett av mange tema på en muntlig (*lokalt gitt*) eksamen, men det har ikke samme tyngde. Det betyr at skolene ikke i samme grad holdes ansvarlige for kvaliteten på seksualundervisningen. Det andre er at temaet kjennetegnes av at det er sensitivt, personlig og kontroversielt, slik at både lærere og elever kan være ukomfortable i en undervisningssituasjon. I følge Solveig Moldrheim i Raftostiftelsen oppgir mange lærere seksualitet som et tema de opplever kontroversielt og vanskelig å undervise. Seksualundervisning er for det tredje i varierende grad del av lærerutdanningen og tilgjengelig kursing i temaet er også varierende fra kommune til kommune. Det fjerde er at skolehelsetjenesten eller eksterne aktører kan ha en større eller mindre rolle i seksualundervisningen, som varierer fra skole til skole.

Et femte kjennetegn er at det er et tverrfaglig tema. Seksualitet er tydelig tematisert i kompetansemålene for KRLE, samfunnsfag og naturfag og også i norsk om det tolkes slik. Kompetansemålene har forskriftstatus og er obligatorisk for lærerne å undervise etter. At

seksualitet ikke er et eget fag, men tverrfaglig tema, betyr at seksualundervisning sannsynligvis ikke har et eget fagmiljø på skolen og en naturlig plass i skoleutvikling. I Utdanningsdirektoratets ressurshefte for lærere ”Seksualitet og kjønn” (2011) fremheves det at seksualundervisningen skal ivareta fagenes egenart samtidig som lærerne planlegger sammen med ulike faglærere og eventuelt også med skolehelsetjenesten. Dette ressursheftet oppgir for øvrig kun 21% av lærerne at de har brukt i Sex og samfunns spørreundersøkelse blant norske kontaktlærere (Hind, 2016).

Grunnet disse kjennetegnene er det naturlig å anta at seksualundervisningen innholdsmessig kan ta mange retninger, noe jeg skal utforske i fortsettelsen. Først vil jeg identifisere fire ulike tilnærminger til seksualundervisning.

2.3.3. Ulike tilnærminger til seksualundervisning

Siden seksualundervisning er fordelt på mange sektorer og fagfelt var det en stor jobb å få oversikt over feltet og foreliggende forskning. Etter hvert som jeg satte meg inn i mer og mer av både forskning og uttalelser fra ulike aktører fant jeg noen fellestrekk og forskjeller. Jeg inndelte feltet i fire ulike tilnærminger, kategorisert etter ett av stridsspørsmålene i norsk kontekst, nemlig *seksualundervisningens formål*. Tilnærmingene representerer hvor hovedvekten legges og er ikke faste eller gjensidig utelukkende kategorier. De kan anvendes på blant annet føringer for seksualundervisningen, substansielt innhold i seksualundervisningen, på ulike aktørers posisjonering og på forskning.

Den første tilnærmingen er *kjønn og mangfoldstilnærmingen*. Innenfor denne tilnærmingen vektlegges en likestilt seksualundervisning som skal være inkluderende og aksepterende med en bred definisjon av seksualitet og kjønn. Seksualundervisningen skal være normkritisk, både med hensyn til seksualitet, identitet, kjønn og kultur.

Det neste er *helsetilnærmingen*, som vektlegger en seksualundervisning som fremmer god helse og reduserer forekomst av seksuell atferd som kan føre til ”uhelse”. Fokuset er på det fysiske og biologiske ved kropp, reproduksjon og sykdommer. Det ønskede resultatet er målbart i målgruppens atferd og helsetilstand i form av blant annet nedgang i kjønnssykdommer og uønsket svangerskap og oppgang i kondombruk.

Kriminalitetstilnærmingen vektlegger en seksualundervisning som skal opplyse om voldtekt og seksuelle overgrep og krenkelser, med spesifikt mål om å forebygge forekomsten av slike handlinger. Fokuset er på lover og regler knyttet til seksualitet og egne og andres grenser. Suksess kan måles i ønsket nedgang i krenkelsene, mens delmål er bevisstgjøring fulgt av holdningsendring.

Den siste tilnærmingen kaller jeg *danningstilnærmingen*. Her vektlegges en helhetlig seksualundervisning. Skolens seksualundervisning inngår som del av dens oppdragermandat og seksuell kompetanse er en del av borgeren, her eleven, sin dannelses som ses nødvendig for å være i stand til å leve et godt liv. Innenfor tilnærmingen vektlegges formålene fra de tre andre tilnærmingene samlet, med fokus på en helhet. Det er slik skolen i følge styrende og veiledende dokumenter på nasjonalt plan skal gi sin seksualundervisning.

2.3.4. Innhold i seksualundervisningen

2.3.4.1. Innledning

Problemstillingen min innebærer å finne ut hvordan seksualundervisningspraksis faktisk er for så å kunne forklare den og da står innholdet i undervisningen sentralt. Ved å se på kompetansemålene i de aktuelle fagene, kan jeg gjøre meg noen antagelser om innholdet i lærernes seksualundervisning. Det er viktig å understreke at kompetansemålene gir mye rom for tolkning. Dette er et kjennetegn ved LK06 og er ikke spesifikt for temaet seksualitet. Jeg vil analysere kompetansemålene som omhandler seksualitet etter de fire tilnærmingene jeg har definert.

2.3.4.2. Kompetansemålene om seksualitet

I gjeldende læreplaner for fag i LK06³ er de relevante kompetansemålene om seksualitet:

- KRLE (ikke revidert):
 - reflektere over etiske spørsmål knyttet til mellommenneskelige relasjoner, familie og venner, samliv, heterofili og homofili, ungdomskultur og kroppskultur
- Samfunnsfag (revidert i 2013):
 - gi døme på korleis oppfatningar om forholdet mellom kjærleik og seksualitet kan variere i og mellom kulturar
 - analysere kjønnsroller i skildringar av seksualitet og forklare skilnaden på ønskt seksuell kontakt og seksuelle overgrep

³ Læreplanene er tilgjengelige på Utdanningsdirektorates nettside www.udir.no.

- Naturfag (revidert i 2013):
 - beskrive kort fosterutviklingen og hvordan en fødsel foregår
 - formulere og drøfte problemstillinger knyttet til seksualitet, seksuell orientering, kjønnsidentitet, grensesetting og respekt, seksuelt overførbare sykdommer, prevensjon og abort
 - forklare hvordan egen livsstil kan påvirke helsen, herunder slanking og spiseforstyrrelser, sammenligne informasjon fra ulike kilder, og diskutere hvordan helseskader kan forebygges
- Norsk (revidert i 2013, men aktuelt kompetansemål uendret):
 - drøfte hvordan språkbruk kan virke diskriminerende og trakasserende

Tabell 1 De fire ulike tilnærmingene til seksualundervisning

<p>Helsetilnærmingen:</p> <p>Formålet med seksualundervisning er:</p> <ul style="list-style-type: none"> • å fremme god helse og forebygge seksuell uhelse, som kjønnssykdommer og uønsket svangerskap <p>Tematikk:</p> <ul style="list-style-type: none"> • prevensjon, kjønnssykdommer, svangerskap og fødsel, kroppslige funksjoner, reproduksjon 	<p>Kriminalitetstilnærmingen:</p> <p>Formålet med seksualundervisning er:</p> <ul style="list-style-type: none"> • å forebygge kriminelle handlinger knyttet til seksualitet, som trakassering og overgrep <p>Tematikk:</p> <ul style="list-style-type: none"> • grensesetting, lover og regler, språkbruk, samtykke, overgrep, voldtekt, krenkelser, trakassering
<p>Kjønn og mangfoldstilnærmingen:</p> <p>Formålet med seksualundervisning er:</p> <ul style="list-style-type: none"> • å gi en inkluderende, likestilt og normkritisk seksualundervisning som ivaretar alle former for kjønnsidentitet og seksuell orientering <p>Tematikk:</p> <ul style="list-style-type: none"> • seksuell orientering, likestilling, kultur, kjønnsroller, seksuell identitet, ulike kjønnsuttrykk, sex med samme kjønn 	<p>Danningstilnærmingen:</p> <p>Formålet med seksualundervisning er:</p> <ul style="list-style-type: none"> • å gi en helhetlig seksualundervisning som setter eleven i stand til å ha et godt og sunt seksualliv <p>Tematikk:</p> <ul style="list-style-type: none"> • tematikken fra alle de tre andre tilnærmingene i tillegg til alt som kan anses å være nødvendig for å oppnå formålet

Kompetansemålet i KRLE er ikke tydelig innenfor en spesiell tilnærming. Men det er få spor av helsetilnærmingen, mens kjønn- og mangfoldstilnærmingen kommer til uttrykk knyttet til heterofili og homofili. Det er store muligheter for tolkning og det betyr at læreren kan velge å gi en helhetlig seksualundervisning etter danningstilnærmingen.

I samfunnsfag kan det første kompetansemålet og første del av det andre tolkes som en kjønn- og mangfoldstilnærming, mens siste del av det andre er innenfor kriminalitetstilnærmingen. Her åpnes det også i liten grad for helsetilnærmingen. Det er likevel stor mulighet for tolkning

av ”skildringer av seksualitet”, hvor man kan benytte ulike litteratur og medier til å få frem forskjellige poeng.

Mens det første og siste kompetansemålet i naturfag tydelig er innenfor helsetilnærmingen, er det andre i tillegg innenfor kjønn og mangfold- og kriminalitetstilnærmingen. Med andre ord skal naturfag ivareta alle de tre tilnærmingene og dermed legges det opp til en danningstilnærming i seksualundervisningen.

Norskfaget sitt kompetansemål vil jeg plassere innenfor kriminalitetstilnærmingen. Men det er kun knyttet til seksualitet ved tolkning, og jeg kommer ikke til å fokusere på norskfaget videre siden det ikke nødvendigvis blir gitt seksualundervisning i norsk. I de andre fagene er seksualitet nevnt direkte.

Behandling av alle kompetansemålene om seksualitet samlet sett vil kunne gi en danningstilnærming. Dette innebærer at lærerne underviser om seksualitet fra litt ulike vinklinger i de ulike fagene, men at eleven totalt får en seksualundervisning etter danningstilnærmingen fordi alle formålene er ivaretatt og de får en helhetlig undervisning.

2.3.5. Organisering, samarbeid og aktører

2.3.5.1. Innledning

Seksualundervisning ligger altså til flere fag og kan befinne seg innenfor ulike tilnærminger. Dette åpner muligheter for tverrfaglig samarbeid mellom lærerne. Internt på skolen kan det samarbeides med skolehelsetjenesten og det kan også hentes inn eksterne aktører. Jeg vil her se på ulike måter seksualundervisningen kan organiseres og samarbeides om, for å finne ut hva vi kan forvente av variasjon i seksualundervisningspraksis.

2.3.5.2. Organisering og samarbeid

Innenfor føringene LK06 gir for seksualundervisning finnes det ulike måter seksualundervisning kan organiseres innad på skolen. Lærerne kan velge å gi seksualundervisning i sitt fag og planlegge og utføre den alene, men de kan også inngå i tverrfaglig samarbeid med andre lærere. Kun 24% av lærerne oppga at de benytter kollegaer som ressurser i Sex og samfunns undersøkelse (Hind, 2016). Når det gjelder hvilke fag som inkluderes i seksualundervisning, oppgir 77% at de kombinerer seksualundervisning med

naturfag. Mellom 4 og 5 av 10 kombinerer det med samfunnsfag og KRLE. Hvis seksualundervisningen innebærer tverrfaglig samarbeid, kan den organiseres i temauker eller temadager. For skoler som benytter Sex og Politikk sitt seksualundervisningsmateriale Uke 6 er det vanlig å arrangere en tverrfaglig temauke om seksualitet i uke 6 i februar.

Skolehelsetjenesten, og da spesielt helsesøster, er en annen aktør som ofte vil spille en rolle i skolens seksualundervisning. I helsesøstrenes retningslinjer står det kun at de skal bidra i ”den grad skolen ønsker det” (Sosial- og helsedirektoratet, 2003). Landsgruppen av helsesøstre mener samarbeidet burde lovfestes (Teinum Gilje, 2016). Dette ble sagt i kjølvannet av en sak hvor en helsesøster påstod at en kristen grunnskole hadde gitt henne ”munnkurv” og at hun ikke fikk informere om pubertet, seksualitet, prevensjon og abort (ibid.). Dermed kan det altså være skoler hvor helsesøster ikke spiller en rolle i seksualundervisningen, men 71% oppga å benytte helsesøster som ressurs i Sex og samfunns undersøkelse (Hind, 2016). En annen mulighet er å få inn eksterne aktører til å undervise.

2.3.5.3. Eksterne aktører

I Sex og samfunns undersøkelse oppga 26% totalt at de bruker eksterne seksualundervisere, mens 43% i rene ungdomsskoler har gjort dette (Hind, 2016). En av de mest sentrale eksterne aktørene på seksualundervisningsfeltet er nettopp Sex og samfunn, som er Norges største senter for seksuelle og reproduktive rettigheter (SRHR) (Sex og samfunn, u.d. a). De driver både klinisk arbeid og formidling- og undervisningsarbeid. En del av dette er opplæringstiltak knyttet både til seksualundervisning og til opplæring av helsearbeidere og de har også utviklet ulikt materiell som kan benyttes. Sex og samfunn er en viktig høringsinstans i forhold som har med seksualitet å gjøre og gjør aktivt politisk påvirkningsarbeid, blant annet for å bedre seksualundervisningen i skolen. De vektlegger danningstilnærmingen.

Den andre store aktøren er Sex og Politikk, som er den norske avdelingen til International Planned Parenthood Federation (Sex og Politikk, u.d.). Organisasjonen er partipolitisk uavhengig og jobber for å styrke og informere om SRHR både i Norge og internasjonalt (ibid.). De tilbyr også seksualundervisning og har utarbeidet undervisningsmaterialet Uke 6, som er gratis for skolene å bruke, med støtte fra Kunnskapsdepartementet, Helsedirektoratet og Justis- og beredskapsdepartementet. I Sex og samfunn sin undersøkelse oppga 26% at de benyttet dette materialet, mens tallet var 29% i rene ungdomsskoler (Hind, 2016). Sex og

Politikk er i likhet med Sex og samfunn en viktig høringsinstans i forhold som knyttes til seksualitet, samtidig som de også gjør politisk påvirkningsarbeid for å bedre seksualundervisningen i skolen og sikre ivaretagelse av SRHR. De vektlegger også danningstilnærmingen.

Det finnes også andre eksterne aktører som ønsker å bidra til en bedret seksualundervisning. En av disse er Rosa kompetanse, et kompetansemiljø som tilbyr faglig bistand og undervisning om kjønns- og seksualitetsmangfold til helsevesenet, barnevernet, skolesektoren, barnehagen, politi- og påtalemyndighet, samt bedrifter. De er organisert som en fagavdeling i FRI og er finansiert av henholdsvis Helsedirektoratet, Bufdir, Utdanningsdirektoratet og Politidirektoratet (FRI, u.d.). Aktøren vektlegger kjønn og mangfoldstilnærmingen. I tillegg fins flere andre tilbydere, som Medisinernes seksualopplysning (MSO), Røde Kors ungdom og Skeiv Ungdom. Det nasjonale nettverk for bedre seksualundervisning ble opprettet i 2011 på initiativ fra Røde Kors ungdom (Hagen Eide, 2013). Nettverket er et forsøk på å samle de mange aktørene på feltet.

Sex og Politikk har også gjort et forsøk på det samme og arrangerte 26.-27.10. 2015 en ”erfaringskonferanse om seksualitetsundervisning”. Noe av formålet var å utarbeide høringssvar til utkast til ny handlingsplan for seksuell helse fra Helsedirektoratet, som nå foreligger (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017). Sex og Politikk har forfattet en rapport fra konferansen (Sex og Politikk, 2015) som forteller både hvem aktørene er og hva de er opptatt av. Blant deltagerne var representanter fra ulike politiske ungdomsparti, Sex og Politikk, Sex og samfunn, Røde Kors, PRO-senteret, FRI, Helsedirektoratet, Helse- og omsorgsdepartementet, Barne- ungdoms- og familiedirektoratet, Norad, Integrering- og mangfoldsdirektoratet, Landgruppen for helsesøstre, Skeiv Ungdom, MSO, Elevorganisasjonen, Støttesenter mot incest, Sanitetskvinnene. I tillegg møtte et par enkeltlærere, helsesøstre og sosiallærere. Det var ingen representanter fra lærerorganisasjoner eller Utdanningsdepartementet eller -direktoratet til stede, så vidt jeg kunne lese ut fra deltakerlisten og manglende samarbeid mellom Helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet ble påpekt under konferansen.

I oppsummeringen fra konferansen påpekes utfordringen i samarbeid med så mange aktører og sektorer:

”Gjennomgående for debatten var behovet for kunnskap og kompetanseløft for alle

involverte for å felles arbeide for målet om seksuell autonomi, handlingskompetanse og mangfold. En av de største utfordringene innen seksualitetsundervisning er samarbeid mellom aktører. Sivile aktører skal fungere som et supplement til systemet i skolen og de offentlige aktørene, ikke som en konkurrent. Også mellom de sivile aktørene er det behov for mer samarbeid. *Nasjonalt nettverk for seksualitetsundervisning* har vært en foregangsplattform i arbeidet med å forene kreftene til elevenes beste, ved å danne et nettverk som allerede rommer mer enn 20 aktører. Dette nettverkets idé om erfaringsutveksling og samarbeid er noe det bør bygges videre på (ibid.).”

Behov for kompetanseheving og bedre samarbeid mellom ulike aktører ble fremhevet gjennomgående blant deltagerne. Det ble fremsatt forslag om en ressursbank for seksualundervisning som samler bidrag fra ulike aktører. Det ble også foreslått et obligatorisk minimum for seksualundervisning og bedre oppfølging og ansvarliggjøring slik at man kan kontrollere hvilken seksualundervisning elevene får, som for eksempel ved å inkludere spørsmål om dette i Ungdata-undersøkelsen. Viktigheten av trygghet i rollen som underviser ble nevnt i flere sammenhenger. Deltagerne påpeker at profesjonsutdanningene og vider- og etterutdanning⁴ er viktige tiltak for å øke kompetanse og trygghet hos både lærere og helsepersonell.

2.3.5.4. Oppsummering

Det er med andre ord mange måter å organisere seksualundervisningen på, og det er ingen spesifikke nasjonale retningslinjer for hvordan skolene og lærerne skal gjøre dette, selv om ressursheftet fra Utdanningsdirektoratet altså fremmer et tverrfaglig samarbeid. Lærerne kan internt velge å arbeide individuelt, tverrfaglig med andre lærere og/eller samarbeide med skolehelsetjenesten. Det er også mulig å samarbeide med eksterne aktører, som da enten kan regnes som erstatning for skolens seksualundervisning eller som et supplement.

Da vet vi altså en del om hva vi kan forvente av variasjon i dagens seksualundervisningspraksis og ulike muligheter for hvordan substansielt innhold og organisering kan se ut. Videre skal jeg gjennomgå foreliggende forskning på seksualundervisning for å finne ut hva den kan fortelle oss om seksualundervisningspraksis.

⁴ HiOA tilbyr videreutdanning i seksuell helse og seksualitetsundervisning: <http://www.hioa.no/Studier-og-kurs/HF/Evu/Seksuell-helse-og-seksualitetsundervisning>

Tabell 2 Ulike måter å organisere og samarbeide om skolens seksualundervisning

Samarbeid	
Internt på skolen	Eksternt
- Individuelt	- Eksterne aktører underviser som supplement til lærernes undervisning
- Tverrfaglig samarbeid	- Eksterne aktører underviser som erstatning for lærernes undervisning
- Samarbeid med skolehelsetjenesten	

Organisering	
- Enkeltstående timer	- Temadager
	- Temauker

2.3.6. Forskning på seksualundervisning

2.3.6.1. Innledning

Seksualundervisning i skolen er et relativt smalt empirisk felt, men det finnes likevel en god del forskning på temaet. Det var krevende å sette seg inn i feltet siden forskningen er fordelt på mange ulike fagfelt. Som nevnt utkrystalliserte det seg etter hvert fire ulike tilnærminger innen forskningen. Jeg vil i det videre presentere foreliggende forskning på feltet og organiserer den etter de fire tilnærmingene.

2.3.6.2. Kjønn- og mangfoldstilnærmingen

Røthing og Bang Svendsen (2009) gjennomgår både egen og andres forskning. Deres egne metoder er kvalitative i form av analyse av læreplaner og lærebøker, samt observasjon av klasseromsundervisning. De analyserer kritisk hvordan seksualitet fremstilles i aktuelle lærebøker og konkluderer med at lærebøkene hovedsakelig presenterer stereotype og upresise fremstillinger av spesielt jenters seksualitet og at litteraturen plasserer seg i en kontekst der det antas at alle er heterofile og cis-kjønn⁵. De finner de samme tendensene i faktisk klasseromsundervisning. Forskerne hevder det er nødvendig å spørre hvordan skolens undervisning kan bidra til å gjøre barn og unge kompetente i forhold som knyttes til ”komplekse kjønnsuttrykk og variasjon i seksuell orientering (Røthing & Bang Svendsen, 2009, s. 267)”.

⁵ Cis-kjønn betyr at man identifiserer seg med det biologiske kjønn man er født med.

Røthing og Bang Svendsen peker også på utfordringer for seksualundervisningen knyttet til ulike kulturer. De skriver at skolens lærebøker ofte fremhever en fri og likestilt norsk seksualitet, mens overgrep, tvangsekteskap og lignende knyttes til ”de andre”. De fremhever viktigheten av normkritisk undervisning.

Bang Svendsen (2012) skriver at vi ser en forskjell mellom den ideelle og frie seksualiteten vi fremhever som norsk og den undervisningen som praktiseres og godkjennes. Artikkelen baserer seg på bred forskning, der det meste er gjort utenlands, mens Bang Svendsen har utført intervjuer og klasseromsobservasjon i Trondheim kommune i 2010. Hun mener undervisning om seksualitet har problemfokus og er heteronormativ, mens man ellers påstår at seksualitet på grunn av lyst og et bredt perspektiv på kjønn og seksuell orientering er viktig.

Undervisningsopplegg som ønsker å endre nåværende praksis har møtt motstand (Bang Svendsen, 2012). Skeiv Ungdom hadde gitt elever glidekrem som de skulle ta litt av på hånden for å forstå funksjonen, men motstandere hevdet at det var en oppfordring til å ignorere jenters opphisselse og naturlige lubrikasjon fordi man kunne bruke glidemiddel til å ha samleie med jenter som ikke var fysisk klare og noen mente at det også var en oppfordring til analsex (ibid., s. 405-406). Politisk konsensus om fri seksualitet sørger altså likevel ikke for en villighet for at man kan diskutere seksuelle handlinger i klasserommet, i følge Bang Svendsen.

Langfeldt (2013) skriver i innledningen til sin bok om seksualitet:

”For de aller fleste mennesker blir seksualitet forbundet med reproduksjon, samleie, graviditet, kjønnssykdommer og prevensjon. Det er det man legger vekt på i skolen, og når vi skal introdusere seksualitet for små barn, begynner vi alltid med å fortelle hvordan barn blir til. Men seksualitet er så mye mer. (...) Det er min påstand at når samfunnet fokuserer den seksuelle forståelsen på reproduksjon, samleie, prevensjon og kjønnssykdommer, så blir det meste av utviklingen av seksuell identitet overlatt til tilfældighetene (s. 9).”

Langfeldt viser her at utvikling av seksuell identitet er et viktig formål.

Schmidt (Schmidt et al., 1998 i ibid.) viste i en undersøkelse at de viktigste forandringene i seksualatferden fra 1960-årene til 1990-årene var at kvinner var blitt mer bevisste på sin egen seksualitet. Samtidig er kvinnen som selvstendig seksuell aktør ofte fraværende fra moderne seksualundervisning, som Røthing og Bang Svendsen også påpeker. I den moderne seksualundervisningen lærer man i følge Langfeldt mye om ereksjon (resultat av mannlig

opphisselse), men ingenting om lubrikasjon (resultat av kvinnelig opphisselse), selv om det burde være like naturlig (Langfeldt, 2013).

Møllhausen (2005) har i sin masteroppgave i sosiologi intervjuet jenter i tiende klasse ved to ungdomsskoler angående seksualundervisningen de har fått. Hun beskriver i likhet med Røthing og Bang Svendsen en seksualundervisningspraksis som er problemfokuset, heteronormativ og plassert i en naturvitenskapelig tradisjon. Møllhausen leter aktivt etter dimensjoner som skiller elevenes oppfattelse av god og dårlig undervisning. Hun ser blant annet på kjønn, alder og oppfatning av nærhet/distanse. Det finnes ulike rammer som gjør at det kan være lettere for en helsesøster å undervise om seksualitet enn det er for en lærer. Samtidig vil personlige egenskaper kunne avgjøre hvordan relasjonen faktisk blir. Møllhausen fokuserer på dikotomien offentlig/privat knyttet til seksualitet. Er ønskene elevene har for undervisningen som mer praktisk rettet egentlig noe skolen skal eller burde gi?

Oppsummert viser man altså til et normativ ideal om en normkritisk, likestilt seksualundervisning med en bred forståelse av seksualitet og kjønn, mens man deskriptivt identifiserer en undervisning som ikke er i tråd med dette. Tilnærmingen kjennetegnes av en normativ oppfatning av at formålet med seksualundervisningen er at alle elever, uavhengig av kjønn, kultur og seksuell orientering, føler seg inkludert og akseptert. Det vektlegges også fravær av diskriminering og seksuelle og kjønnsmessige stereotypier og normer. Forskningen er hovedsakelig kvalitativ, i form av dybdeintervjuer, klasseromsobservasjon og litteraturgjennomgang av lærebøker og læreplaner.

2.3.6.3. Helsetilnærmingen

I Helsedirektoratets sin handlingsplan for forebygging av uønsket svangerskap og abort 2010-2015 (2010) beskrives internasjonal forskning som viser at ”god handlingskompetanse og et positivt forhold til egen kropp og seksualitet er avgjørende for seksuell glede og for å utvikle en trygg seksuell identitet og sikrere seksuelle handlingsmønstre”. De skriver at de har liten oversikt over skolenes seksualundervisning og at dette skal undersøkes i planperioden, noe som for øvrig ikke ser ut til å ha blitt gjort. Helsedirektoratet fremhever en seksualundervisning som bygger på ”beredskapsprinsippet”; ”undervisning som gir barn og unge konkrete ferdigheter til å takle sine seksuelle liv i en ny livsfase før de vokser inn i den”. De skriver videre at kunnskapsoppsummeringer viser at effektive programmer må inneholde

kartlegging av skolens seksualundervisning som følges opp av et helhetlig seksualundervisningsprogram støttet av skoleledelsen.

I Kunnskapssenterets rapport "Effekten av helsefremmende og forebyggende tiltak for kosthold, fysisk aktivitet, overvekt, seksuell helse og sosial helse hos barn og unge" (Berg & Underland, 2012) refereres det til forskning på tiltak for å bedre seksuell helse eller forebygge seksuell "uhelse". Ut fra et par studier foretatt hovedsakelig i USA konkluderer de med at undervisning som fokuserer på "avhold" (*abstinence*) ikke har noen ønskelig effekt og at det samme gjelder for fokus på sikre seksuelle strategier (*abstinence-plus*). Forfatterne presiserer at resultatene har begrenset overførbar verdi til norsk kontekst og presenterer også en mer relevant norsk studie fra Oslo i 2011.

I 2011 ble det gjennomført et prosjekt for Oslo-ungdom kalt "Jeg har et valg!", med et utvalg på 152 elever i alderen 13-15 år (Myklestad, 2003). Evalueringen av programmet ble foretatt av Ingri Myklestad ved Folkehelseinstituttet. Elevene i intervensjonsgruppen tilegnet seg mer kunnskap enn før og mer enn kontrollgruppen (ibid.). Holdninger til tilgjengelighet av prevensjon og prevensjonsbruk ble forbedret i intervensjonsgruppen, mens andre generelle mål på holdning ikke viste noen endring. Når det gjaldt seksuell debut var det en positiv forskjell i favør av elevene som hadde deltatt i prosjektet. Både kontroll- og intervensjonsgruppen ble mer positive til seksualundervisning og endret seg i positiv retning når det gjaldt opplevd mestring og kontroll av prevensjon. I følge evalueringen kan det se ut som noe av det mest unike med "Jeg har et valg!" var dens effekt på spesifikke sosiale ferdigheter knyttet til kommunikasjon med partner om seksualitet og selvhevdelse knyttet til uønskede seksuelle situasjoner (ibid., s. 46).

Psykolog Ingela Lundin Kvalem (2008) beskriver hvilken type seksualundervisning som fungerer og hvilken som ikke fungerer for å oppnå ønsket atferdsendring. Kvalem henviser til forskning av Kirby, Laris og Rolleri (2005), som har laget en oversikt over evalueringsstudier som har fokusert på effekt av seksualundervisning. De tok for seg 83 studier som henvendte seg til ungdom i industrialiserte land og utviklingsland. Studiene hadde atferd som effektmål, eksperimentell design med randomisert plassering i betingelsen seksualrådgivning/-undervisning eller kontroll, samt minimum 1–2 års oppfølging (Kvalem, 2008).

Forskningen avkrefter noen myter knyttet til seksualundervisning, som at å snakke om sex

eller tilgjengeliggjøre gratis prevensjon vil føre til mer sex. Det gjelder også påstander om at undervisningen bør fokusere på å avstå fra sex eller at undervisningen skal gis sent, når elevene allerede har debutert seksuelt. Det holder ikke å bare fokusere på å styrke ungdommers selvfølelse/evne til å motstå press eller bedre deres kommunikasjons- eller relasjonsferdigheter/bygge opp positive holdninger og verdier knyttet til seksualitet for å ha en effekt på deres seksualatferd (ibid.).

Kirby et al. har identifisert faktorer på utarbeidelsesplanet, innholdsmessig og på iverksettingsplanet som kan gi god seksualitetsundervisning. Kvalem hevder på bakgrunn av Kirby et al. sin forskning at det som skiller den effektive seksualundervisningen fra den ineffektive hvis en ønsker å påvirke atferd ”ser ut til å være det spesifikke fokuset på atferd i den effektive (Kvalem, 2008)”.

Innen denne tilnærmingen ligger det normative altså i at seksualundervisningen skal påvirke risikofylt seksualatferd som kan føre til ”uhelse” og det forskes på hvilke faktorer ved seksualundervisning som har ønsket effekt og hvilke som ikke har det. Kriteriene for god seksualundervisning innebærer at den skal bidra til en konkret endret atferd, som utsatt seksuell debut og oppgang i bruk av kondom. Metodene som benyttes i forskningen er både kvalitative og kvantitative, med utfordringen at man sjelden har store utvalg.

2.3.6.4. Kriminalitetstilnærmingen

Dalsbø og Dahm omtaler en Cochrane-oversikt fra 2015 og fremmer påstanden at undervisning om seksuelle overgrep trolig virker forebyggende (Dalsbø og Dahm, 2015). De skriver at hovedformålet med skolebasert undervisning er at barn får kunnskap om hva seksuelle overgrep er, relevante ferdigheter for å forebygge seksuelle overgrep og kjennskap til hvem de skal varsle hvis de eller andre opplever seksuelle overgrep.

I en NRK-artikkel nylig henvises det til en Norstat-undersøkelse hvor rundt halvparten av unge sier de ikke har lært om voldtekt og overgrep på skolen (Gjellan & Melsom, 2017). I følge Gjellan har 612 kvinner og menn fra hele landet mellom 17 og 24 deltatt i undersøkelsen Norstat har gjort for NRK. Litt flere kvinner enn menn har deltatt i undersøkelsen og tallene er justert for dette. I aldersgruppen 21-24 år sier hele 62% at grensesetting og overgrep/voldtekt ikke var tema i seksualundervisningen de fikk på skolen. I

følge samme undersøkelse sier 1 av 5 i aldersgruppen 17-24 at de har hatt uønsket sex⁶.

I en spørreundersøkelse blant ca. 1500 respondenter utført av Ipsos på oppdrag fra Amnesty International Norge er kun 14 % i alderen 18-29 år enige i at de har fått god opplæring i skolen om grensesetting og seksuelle overgrep (Nordlie & Michelsen, 2013). Andelen som har fått undervisningen om tematikken i skolen, uavhengig av kvalitetsvurdering, øker jo yngre respondentene er og tilsier en positiv utvikling.

I Redd Barnas rapport om ungdoms oppfatninger av voldtekt, kjønnsroller og samtykke (Berggrav, 2015) henvises det til intervjuer av 35 østlandske ungdommer i alderen 14-19 år. Det kommer frem at ungdom ofte har tydelige holdninger til hva som defineres som voldtekt og at samtykke er viktig, men at holdningene viskes litt ut i møte med konkrete case. Da har ungdommene lettere for å skylde på offeret i en overgrepssituasjon og setter mer utydelige grenser for hva som defineres som overgrep eller voldtekt. Det samme gjelder holdninger til hvem som er et ”typisk offer”. Det fremgår at ungdommene mangler både forhandlingskompetanse og kunnskap om overgrep. For eksempel nevnes det at porno kan føre til press om mer ekstrem sex og at det er noe mange opplever som vanskelig.

Ungdommene ble videre bedt om å foreslå hvordan seksualundervisningen i skolen kunne forbedres. De mener undervisningen ikke bare skal fokusere på kondomer og kjønnssykdommer, men at det må være ”rom for å snakke om sunne og trygge relasjoner, hvordan man kan gjenkjenne lyst og ikke-lyst, og hvor viktig det er å bli kjent med sin egen kropp for å ha god sex (ibid., s. 30).” De mener videre at ”entusiastisk samtykke” bør være sentralt i undervisningen og at den bør gi rom for å diskutere porno. Elevene er også tydelige på at seksualundervisning er noe man trenger jevnlig påfyll av og at den bør starte tidligere.

Røthing og Bang Svendsen utførte i 2008 den såkalte Trondheimsundersøkelsen om undervisning om seksualitet på ungdomsskoler i Trondheim. Her satte de spesielt søkelys på seksuell trakassering og diskriminering på bakgrunn av seksuell orientering (Røthing & Bang Svendsen, 2009). Det kom frem at grensesetting knyttet til egen kropp og seksualitet var ett av de temaene som ble oftest tatt opp i undervisningen om seksualitet. Røthing og Bang Svendsen påpeker samtidig at lærebøkene tilbyr påfallende lite informasjon om seksuelle

⁶ <https://www.nrk.no/norge/ein-av-fem-unge-har-hatt-uonskt-sex-1.13490376>

overgrep. De mener det hviler et stort ansvar på skolens ansatte for å skaffe seg kompetanse som gjør at de kan framstå som tilgjengelige for utsatte elever og i tillegg vet hvor de kan henvise elevene videre for hjelp og ytterligere informasjon. De poengterer viktigheten av at undervisere er bevisst på problemstillinger knyttet til overgrep og arbeider med grensesettingsproblematikk i undervisningen. De skriver videre om læreres ”unfallenhet” i møte med homonegativisme og foreslår ulike årsaker til dette, som at det kan handle om lærers manglende kompetanse og at deres ryggmargsrefleks knyttet til temaet ikke er nok innarbeidet, siden problematikken fremstilles som relativt ny (ibid.). En videre årsak kan være at man oppfatter det som naturlig å være homonegativ i tenårene og at det ikke er noe man nødvendigvis trenger adressere (ibid.).

Innen denne tilnærmingen blir det altså tydelig vektlagt at skolen har et ansvar for å få ned forekomst av kriminell seksualatferd og trakassering. Skolen fokuserer på problematikken, men det beskrives at undervisningen ikke er tilstrekkelig og at lærere kan mangle kompetanse. Forskningen er kvantitativ i kartlegging av de kriminelle handlingene og det er også undersøkt skolens vektlegging av tematikken. Kvalitative studier undersøker skolens praksis og elevers holdninger til temaet.

2.3.6.5. Danningstilnærmingen

Ellefsen (2013) intervjuer lærerstudenter i sitt masterprosjekt i pedagogikk og besvarer problemstillingen: Hvilke tanker og oppfatninger har et utvalg lærerstudenter om seksualundervisning i dagens ungdomsskole? Hun finner at tross manglende fokus i lærerutdanningen vektlegger studentene grundig og tverrfaglig seksualundervisning. Studentene virker også i takt med endringer i samfunnet og ønsker en undervisning som besvarer dagens aktuelle utfordringer (Ellefsen, 2013). Forskningen antyder en danningstilnærming til seksualundervisning hos fremtidige lærere.

Young gjør et hovedskille mellom seksualundervisning som fokuserer på avhold og den som har en bredere helhetlig tilnærming (Young, 2004). Sistnevnte tilnærming aksepterer at ungdommene kommer til å ha sex, men formålet er at den seksuelle debuten utsettes til man er klar for det og man lærer at sex er naturlig, normalt og sunt, og elevene kan utforske og definere egne verdier og utvikle ferdigheter knyttet til forhold og forhandling. Skolens påvirkning på feltet er en av mange og ettersom ungdommene blir eldre trenger de muligheten

til å utforske de ulike overbevisningene og holdningene som kan påvirke deres atferd. Læring om seksualitet må bygge på ungdommenes eksisterende forkunnskaper og holdninger (ibid.). Skolen må også forstå at gutter kan trenge undervisning om temaer som ofte undervises bare til jentene i adskilte grupper, som for eksempel om menstruasjon. Dette er viktig for å hindre misforståelser og stereotypier. Nylige evalueringer indikerer at skolens seksualundervisnings suksess først og fremst kan vise seg i kunnskapsresultater (Wight et al., 2002 i ibid.).

Todd et al. (1999 i Batchelor, 2004) har vist at unge mennesker rangerer media som hovedkilden til seksuell informasjon. Samtidig finnes det begrenset forskning på hvordan ungdom reagerer på medias seksuelle innhold (Batchelor, 2004). Det finnes studier som sier at man ikke påvirkes negativt av porno⁷, mens andre studier⁸ konkluderer med at man gjør det. Det kan være effektivt å utstyre unge mennesker med ferdigheter til å forstå media (Raymond i Burtney & Duffy, 2004, s. 225). Dette innebærer å gjøre dem i stand til å gjøre seg nytte av den gode informasjonen om seksualitet som tross alt finnes der ute og samtidig kunne identifisere stereotypier og overforenklede fremstillinger (ibid.).

Duffy og Burtney (2004) skriver at å identifisere hva som virker er vanskelig. Forskningsdata er ofte utilgjengelige, usikre eller ugyldige og det er sjelden nok ressurser til å takle hvert område tilstrekkelig. Utfordringen består i å gjøre det beste ut av forskningsresultat som er tilgjengelig, være tydelig på intendert utbytte og logikken bak dette og være mer grundig i å måle og rapportere effekter (ibid.).

Etter jeg hadde påbegynt min masteroppgave og foretatt den første gruppen intervjuer, fikk jeg tilgang til en rapport om seksualundervisning fra TS Gallup utført på oppdrag fra Sex og samfunn (Hind, 2016), som jeg refererer til tidligere i oppgaven. Jeg fikk denne tilsendt fra Sex og samfunn etter jeg kontaktet dem på bakgrunn av å ha lest en nyhetssak der rapporten ble omtalt. I alt ble det gjennomført 1010 intervjuer (ibid.).

Kun 13% av lærerne er enige i at de i løpet av utdannelsen fikk kunnskap om seksualundervisning som de kan benytte som lærer. Bare 18% opplever at de har høy kompetanse til å gjennomføre seksualundervisning, mens 57% opplever at de i noen grad har den nødvendige kompetansen. 66% er enige i at seksualundervisningen kun bør utføres av

⁷ For eksempel: <http://forskning.no/seksualitet/2013/05/porno-pavirker-unge-lite>

⁸ For eksempel: http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=129430&a=2

lærer eller helsesøster med kompetanse.

Mange lærere er misfornøyde med kvaliteten på skolens seksualundervisning. Kun 28% mener at kvaliteten er tilfredsstillende. 6 av 10 tror at et tilrettelagt undervisningsopplegg og at temaet inngår i utdanningsforløpet for lærer-og helsefagstudenter vil bidra til en forbedring av seksualundervisningen generelt.

De fleste lærerne mener seksualundervisning er et viktig tema for skolen å prioritere. 6 av 10 er enige i at unges muligheter til å bygge opp et sunt og godt forhold til kropp og seksualitet har sammenheng med seksualundervisningen de får på skolen. 7 av 10 kontaktlærere mener at seksualundervisning er viktig for å bidra til et godt psykososialt miljø i klassen og på skolen.

Lærerne benytter hovedsakelig kompetansemål, skolens helsesøster og Internett når de tilrettelegger for seksualundervisning. 26% totalt bruker eksterne seksualundervisere, mens tallet er 43% i rene ungdomsskoler. Totalt 26% bruker Uke 6, mens i rene ungdomsskoler er prosenten 39. 60% har et formalisert samarbeid med helsesøster ved egen skole rundt seksualundervisningen, mens kun 2% bruker skolens ledelse.

Innen denne tilnærmingen er det altså en normativ holdning til at seksualitet naturlig inngår i en borgers dannelse og at en helhetlig seksualundervisning er idealet. Forskningen identifiserer både behov hos ungdom og hvilken undervisning som kan fungere for å tilfredsstille behovene. Frem til Sex og samfunn gjorde sin kvantitative undersøkelse, fant jeg ingen større data som beskrev norsk kontekst. Men med disse dataene vet vi litt mer om hvordan seksualundervisningen i skolen faktisk foregår. Blant annet er de fleste lærere opptatt av å gi god, helhetlig seksualundervisning, men mener selv undervisningen er for dårlig. Mange mangler god kompetanse. Det kan se ut til at fremtidige og ferske lærere befinner seg innenfor danningstilnærmingen, basert på Ellefsens studie.

2.4. Oppsummering

Feltet har altså utviklet seg stort de seneste tiårene og hva som anses som ”den norske seksualiteten” har endret seg. Vi har en lang historie for statlig regulering av seksualitet. Som vi ser bruker myndighetene skolens seksualundervisning til å påvirke seksualitet og noen ganger kan de ligge i forkant av endringer i samfunnet og andre ganger i etterkant.

I dag er seksualitet et tverrfaglig tema i skolen. LK06 sine kompetansemål om seksualitet ligger til flere fag og åpner for ulike tilnærminger. Samlet sett ser det ut til at det legges opp til en danningstilnærming, altså en helhetlig seksualundervisning, men det er forskjellige tilnærminger som vektlegges i de enkelte skolefagene.

Lærerne har mange muligheter til å benytte ulike ressurser og metoder i undervisningen. Det finnes også flere måter seksualundervisningen kan samarbeides om og organiseres. Lærerne kan arbeide individuelt eller samarbeide med andre lærere og skolehelsetjenesten. Det er også mulig å benytte eksterne aktører som supplement eller erstatning for lærernes seksualundervisning.

Forskningen forteller en del om hvilke behov aldersgruppen og hvilken undervisning som kan oppnå ønsket formål. Videre undersøkes hvilke metoder ungdom selv ønsker og hvordan praksis er en del steder. Det nevnes blant annet at seksualundervisningen må være oppdatert, og forholde seg til sosiale medier og porno. Røthing og Bang Svendsen (2009) viser at lærebøkene ofte er både utdaterte og heteronormative. Som vist i Sex og samfunns undersøkelse er det mange lærere som bruker andre kilder som Internett og Uke 6-materialet.

Tendensene i praksis er at seksualundervisningen er heteronormativ og problemfokusert og mest innenfor helsetilnærmingen. I følge flere nyere studier fokuseres det i liten grad på grensesetting og voldtekt, altså kriminalitetstilnærmingen. Derimot påpekte Røthing & Bang Svendsen i 2009 at tematikken *var* vektlagt, men at lærebøkene var dårlige på temaet og at lærerne kunne mangle kompetanse til å adressere det.

Det kan likevel se ut til at seksualundervisningen har endret seg siste tiåret og går mot en danningstilnærming. Ellefsen fant andre tendenser i 2013 enn Møllhausen i 2005. Røthing og Bang Svendsen sine større studier ble også gjennomført for en del år siden. Sex og samfunns nye studie viser overvekt av lærere som mener seksualundervisning er viktig og som ønsker å prioritere den. Som kjent fra forskning på iverksettingen av Kunnskapsløftet, tok det mange år før endringene var på plass ute i skolene. Dermed kan dette ha noe å si også for seksualundervisning og situasjonen i dag kan ha endret seg. I tillegg ble flere av de relevante kompetansemålene revidert så sent som i 2013.

Som vist har jeg ikke funnet noen studier som har forsøkt å forklare seksualundervisningspraksis i særlig grad. Vi har noen kartlegginger av praksis, men de er både av små utvalg og flere er foretatt for såpass mange år siden at praksis kan ha endret seg i ettertid. Sex og samfunn sin kvantitative undersøkelse forteller oss en del overordnet om praksis basert på spørreundersøkelser besvart av kontaktlærere.

Alt dette forteller at det er mange muligheter for variasjon i seksualundervisningspraksis. Etter endringene i kompetansemålene i 2013, og når det har gått ti år siden iverksettingen av LK06, hvordan ser seksualundervisningspraksis ut i den norske skolen? Hvordan blir seksualundervisning ivaretatt når det er et sensitivt og vanskelig tema hvor ansvaret ligger på flere lærere og fag? Hvordan samarbeides det internt og eksternt? Det neste spørsmålet er hva som kan forklare praksisen.

Jeg mener det er nødvendig med innsamling av nye data på seksualundervisningspraksis, der fokuset er på å kartlegge seksualundervisningspraksis med sikte på å forklare hva som påvirker den. En oppdatert studie av seksualundervisningspraksis samt en forklarende analyse er det jeg identifiserer som en mangel i forskningen og som jeg ønsker å bøte på med mitt forskningsbidrag. Problemstillingen min er altså: *Hvordan varierer seksualundervisningspraksis i ungdomsskolen, og hva kan forklare variasjonen?*

3. Teori⁹

3.1. Innledning

For å besvare problemstillingen vil det første steget være å kartlegge variasjon i seksualundervisningspraksis i ungdomsskolen, for så å kunne forklare den. Kapittel 2 presenterte føringer for seksualundervisningen og relevant forskning, som fortalte en del om hvilken type variasjon som kan forventes. I dette kapittelet presenteres teori som kan hjelpe å forklare variasjonen.

Seksualundervisning er et uttrykk for offentlig politikk og undervisningen anses som både årsak og løsning på ulike samfunnsproblem knyttet til seksualitet. Sentralt for koblingen er at samfunnsproblemet faktisk kan adresseres av offentlig politikk (Wildavsky 1979 i Knill & Tosun, 2012), og som vist i kapittel 2 har seksualundervisning effekt på både atferd og holdninger knyttet til seksualitet.

Videre er seksualundervisning et eksempel på iverksetting av politikk og jeg vil benytte en hybrid modell og presentere iverksettingsteori for å vise betydningen av at utdanningspolitikk ligger på ulike policynivåer. De ulike nivåene undersøkes og jeg vil vise hvordan hvert av dem kan inneholde forklaringsfaktorer for seksualundervisningspraksis i ungdomsskolen.

3.2. Om policy

På norsk har vi kun uttrykket politikk hvor man på engelsk har *politics*, *polity* og *policy*.

Policy betegner *innholdet* i politikken og jeg vil benytte det engelske ordet. Kapittel 2 beskrev policyen for seksualundervisning som ligger på nasjonalt nivå. Egenskaper ved policyen i seg selv kan ha betydning for hvordan den iverksettes og som vist er seksualundervisning tematisert i kompetansemålene i ulike fag og målene kan tolkes i flere ulike retninger.

Kompetansemålene gir grunnlaget for lokalt læreplanarbeid, der de på hver skole skal brytes ned og kobles sammen med metode, lærestoff, vurdering og tidsplan. Læreplanene for fag har blitt kritisert for å bestå av vage og inkonsekvente mål, noe som skapte stort rom for tolkning og lokal variasjon (Evalueringsrapportene av Kunnskapsløftet, 2011, 2012).

⁹ Dette kapittelet bygger delvis på den innleverte oppgaven min i AORG322 Forskningsdesign fra vår 2016.

Muligheter til å ta avgjørelser varierer etter type policy og vage mål vil gjøre muligheten større. Hvis policyer er karakterisert av vaghet, inkonsistens og kompleksitet er det større sjanse for at de også iverksettes inkonsekvent (Knill & Tosun, 2012). Noen ganger er faktisk denne vagheten nødvendig for at politikk blir mulig å få til (ibid.). Bardach (1977 i ibid.) mener at konflikter som ikke er tilstrekkelig løst på stadiet for formulering av politikk risikerer å komme tilbake i iverksettingsprosessen.

Samtidig vil ulike aktører være involvert i seksualundervisningen, som kan føre til problemer med samarbeid og også en ansvarspulverisering. Bovens (2006) mener man i policyprosesser har så mange aktører involvert at det er vanskelig å fastsette hvem som har ansvaret. Dette kaller han *the problem of many hands*.

3.3. Iverksetting og policynivåer¹⁰

Teorier for iverksetting har tradisjonelt fokusert enten på at iverksetting skjer ovenfra-ned, sentrert rundt øverste policynivå, eller nedenfra-opp, sentrert rundt nederste policynivå. Hybride modeller kombinerer disse to perspektivene (Matland, 1995). Hybridmodeller prøver å integrere politikkutformernes makroverden med iverksetternes mikroverden (Knill & Tosun, 2012). Jeg vil benytte en hybrid modell for å analysere iverksettingen av seksualundervisning.

Det er en internasjonal trend å delegere iverksetting, og dermed også politikkutforming, til autonome etater i den tro at disse vil forbedre iverksettingen (ibid.). Både sentrale etater og lokalt nivå spiller en viktig rolle. Noen former for politikk er iverksatt av flere organisasjoner, som kan være på ulike styringsnivå og slik er det i utdanningspolitikk der ansvaret er fordelt på både statlig, fylkeskommunalt og kommunalt nivå. Et vanlig dilemma er hvordan offentlig administrasjon kan ha nok autonomi til å fungere effektivt, men ikke for mye frihet til at det blir ukontrollerbart (Christensen & Lægreid, 2004).

Policyer har som oftest konsekvenser for institusjoner i at det kreves etablering av de riktige strukturene og prosedyrene for god iverksetting (Knill & Tosun, 2012). Endringsmulighetene avhenger av de eksisterende strukturene, og problemer med iverksetting kan skyldes problemer ved institusjonell endring (ibid.). I institusjonene ligger det altså begrensninger og

¹⁰ Dette delkapittelet bygger delvis på min hjemmeeksamen i AORG320 Organisasjon og politikk fra høst 2015.

muligheter som man må ta hensyn til. Endring blir for eksempel enklere hvis den ikke strider i mot institusjonens identitet og kultur (Thelen & Steinmo, 1992).

Matland (1995) har analysert politikkens konflikt og tvetydighet. Tvetydigheten henspiller på en manglende klarhet i mål og hvordan de skal oppnås og konflikt referer til forskjellen på det mest foretrukne resultatet for en iverksettingsetat og resultatet som må iverksettes. Ut fra disse dimensjonene kategoriserer han iverksetting i de fire typene administrativ, politisk, eksperimentell og symbolsk. Ved *symbolsk iverksetting* er det høy tvetydighet og høyt konfliktnivå. På grunn av konflikten vil policyen være sterkt politisert, mens grunnet tvetydigheten vil lokale aktører ha stor makt. Aktørenes preferanser er sannsynligvis basert på deres profesjonelle erfaring og utdanning og det kan være stor uenighet om iverksettingen. Siden lokalt nivå har stor påvirkning på iverksettingen, vil den variere lokalt. Det vil være konkurranse om den korrekte tolkningen av policyen og aktørene vil kunne samle seg omkring ulike tolkninger. Styrken av disse grupperingene vil avgjøre utfallet (ibid.).

Seksualundervisning i skolen er et kontroversielt tema med tvetydige mål som iverksettes på lokalt nivå med først kommunen og videre skolens ledelse og personale som iverksettere. Dermed er teorien om symbolsk iverksetting relevant. Det kan vektlegges ulike tilnærminger og interne og eksterne aktører kan involveres i ulik grad. Jeg vil i det videre vise hvordan ledelse på ulike nivå, organisasjonskultur- og struktur, samarbeid og profesjonene i skolen kan forklare variasjon i seksualundervisningspraksis i ungdomsskolen.

3.4. Kommunalt nivå

Ved inntoget av Kunnskapsløftet i 2006 ble mer myndighet delegert til skoleeier, altså kommunene, og den enkelte skole. Dette er en form for desentralisering, som betyr at mer ansvar blir plassert nedover i organisasjonen (Handler, 1996). Kommunene fikk større ansvar for skolene, noe som også innebar et pedagogisk ansvar. Den enkelte skole og den enkelte lærer fikk med LK06 et større handlingsrom. Samtidig skulle kvalitetsvurderingssystemet med nasjonale prøver, eksamen, elevundersøkelsen med videre føre til rapportering tilbake og en større grad av styring på avstand (Evalueringsene av Kunnskapsløftet, 2011, 2012).

Desentralisering fulgt av økt rapportering er et typisk trekk ved New Public Management (Christensen, Lægveid, Roness & Røvik, 2009). Evalueringsene av Kunnskapsløftet (2011,

2012) viser at denne prosessen ikke var smertefri og at reformen førte til stor variasjon fra kommune til kommune og fra skole til skole. Det varierte også i hvor stor grad kommunene fulgte opp sitt pedagogiske ansvar.

Innenfor føringene fra LK06 åpnes det for stort lokalt handlingsrom og dermed også variasjon. Antagelsen min er at seksualundervisning, med sin fragmentering og andre kjennetegn, vil kunne variere fra skole til skole. Spesielt begrunnes dette med tvetydigheten i formålet for seksualundervisning og konflikten knyttet til dette. Forklaringene på variasjon kan ligge på kommunalt nivå, ved at kommunene i ulik grad involverer seg i seksualundervisningen ved å legge spesielle føringer og/eller følge opp med ressurser.

Et viktig forskningsspørsmål er altså hvilke føringer kommunene velger å legge for seksualundervisningen og hvordan dette kommuniseres nedover i organisasjonen, altså til den enkelte skole. Må for eksempel alle skolene delta i et spesielt program eller posisjonerer kommunen seg innenfor en av tilnærmingene? Hvordan påvirker dette seksualundervisningspraksis? Antagelsen min er at en tvetydig policy vil føre til stor variasjon. Kommunene kan derimot ved en enhetlig lokal policy som kommuniseres tydelig til skolene og følges opp med ressurser, som veiledning, kursing og etterutdanning, rette opp tvetydigheten fra statlig hold og skape mindre variasjon i seksualundervisningen innad i kommunen.

3.5. Organisasjonsstruktur og organisasjonskultur

3.5.1. Innledning

Det er ofte vanskelig å skille struktur fra kultur fordi begge handler om hvordan organisasjonsmedlemmene definerer sin plass og forholdet til andre (Strand, 2001). Strand påpeker at struktur kan produsere kultur og omvendt. Organisasjonsstruktur og –kultur vil være del av min analyse av de to dimensjonene ledelse og samarbeid. Det er ikke nødvendigvis entydig hva som er hva. Ledelse kan føre til en spesiell type samarbeid gjennom struktur. Samtidig kan kultur være førende for samarbeid, men kan også være resultat av struktur. Kultur kan ha noe å si for lærernes verdier og normer, men det kan også være profesjonsnormer og ha lite med skolekulturen å gjøre.

3.5.2. Organisasjonsstruktur

Organisasjonsstruktur kan være både formell og uformell. Formell organisasjonsstruktur, ofte bare kalt organisasjonsstruktur, innebærer en struktur som består av posisjoner og regler for hvem som bør eller skal gjøre hva og hvordan ulike oppgaver bør eller skal utføres (Christensen et al., 2009, s. 34). I et instrumentelt syn på organisasjoner, der organisasjoner ses som et middel for å oppnå et mål, vil styring kunne skje dels ved utforming av organisasjonsstrukturen og forholdet til omgivelsene og dels ved formålsrasjonelle handlinger innenfor disse rammene (ibid.). Grader av og former for arbeidsdeling, rutiner og hierarki legger klare begrensninger på den individuelle beslutningsatferden i offentlige organisasjoner, men skaper samtidig kapasitet for organisasjonen til å realisere bestemte mål.

Det er to varianter av det instrumentelle perspektivet, i følge Christensen et al. (2009). I den hierarkiske varianten ses organisasjonen som enhetlig og mål-middel-sammenhenger hos ledelsen vektlegges. Forhandlingsvarianten vektlegger derimot at aktørene kan ha delvis motstridende mål, interesser og kunnskaper. Ingen aktører kan på egen hånd oppnå sine mål og ivareta sine interesser og utfallet vil være påvirket av forhandlinger og kompromisser mellom flere aktører (ibid.). Forhandlingsvarianten er spesielt relevant for analyse av seksualundervisningspraksis. Jf. Matlands (1995) teori om symbolsk iverksetting antar jeg at grupperinger blant personalet kan avgjøre seksualundervisningspraksis. Christensen et al. (2009) vektlegger at andre aktører kan legge begrensninger på hvilke handlingsvalg som blir aktuelle.

Et forhold ved organisasjonsstrukturen som er relevant for seksualundervisningspraksis er hvordan ledelsen organiserer samarbeid i personalet. Det kan påvirke seksualundervisningen direkte ved at det legges føringer for samarbeid om den, eller indirekte ved at eksisterende strukturer avgjør hvordan den samarbeides om. Dette gjelder både samarbeid internt og med eksterne aktører. Et annet strukturelt aspekt på skolene er om det ligger føringer for seksualundervisningspraksis i skolens retningslinjer, årsplaner eller lokale læreplaner.

Struktur kan på flere måter spille inn på samarbeidet om seksualundervisningen. Utforming av arbeidsrommene for lærerne og hvem som tildeles plass på de enkelte rommene kan legge til rette for ulike samarbeidsstrukturer. Hvis lærerne sitter sammen på samarbeidstrinn vil det kunne føre til annet fokus og samarbeid enn hvis de sitter sammen på fag eller etter egne

ønsker. Et annet strukturelt aspekt er i hvilken grad samarbeid er formalisert i form av faste tidspunkt og rammer.

Organisasjonsstrukturen kan altså påvirke seksualundervisningspraksis både gjennom å formalisere organiseringen av seksualundervisningen og gjennom føringer for samarbeid. Forskningsspørsmålene knyttes til å kartlegge hvordan organisasjonsstrukturen er, med formål å vurdere grad av forklaring for seksualundervisningspraksis.

3.5.3. Organisasjonskultur

I følge det institusjonelle perspektivet (jf. Christensen et al., 2009) vil en organisasjons kultur prege ansatte i stor grad og samtidig legge føringer for hvordan utvikling skjer. Christensen et al. vektlegger institusjonaliserte normer og verdier som utvikles over tid som resultat av en intern dynamikk. Blant annet er stiavhengighet et sentralt konsept, som sier noe om at det tas et valg som i neste omgang legger føringer for et annet valg. Et annet viktig begrep er idéen om ”det passende”, ”*logic of appropriateness*”, som innebærer at skolen har en kultur for å gjøre noe på en spesiell måte rett og slett fordi det er slik alle gjør det og gjerne alltid har gjort det. Visse typer atferd eller tenkemåter har med andre ord blitt institusjonalisert.

En skolekultur kan defineres som de grunnsyn som hersker ved den enkelte skole, både verdier, normer, maktforhold, forventninger, antakelser og roller (Bang, 1998; Berg & Wallin, 1982 i Damsgaard, 2010). ”Skolekultur kan generelt beskrives som et usynlig regelsystem som på et uformelt plan styrer den pedagogiske og administrative virksomheten ved den enkelte skole” (Berg, 1999, s. 15 i *ibid.*). Påvirkningen fra individuelle demografiske trekk, som alder, tjenestetid, utdanning, kjønn, yrkeserfaring, etnisk og geografisk bakgrunn kan få betydning for organisasjonskulturen (Christensen et al., 2009). Men slike koblinger mellom demografi og kultur kan også være knyttet til grupper eller kollektiver.

Organisasjonsmedlemmer kan få oppslutning om uformelle normer og verdier gjennom gruppeprosesser, fordi de opplever det samme og utvikler felles normer i en periode og dermed bidrar de til å forme organisasjonskulturen (*ibid.*). I følge Olsens modell for staten som moralsk fellesskap har ulike deler av forvaltningen en spesiell identitet eller ”misjon”, som vokser gradvis fram gjennom naturlige utviklingsprosesser, og gjennom denne identiteten er de bærere og forsvarere av verdier og følgelig ikke bare nøytrale instrumenter

for den politiske ledelsen (ibid.). Det moralske fellesskapet er spesielt relevant for seksualundervisning fordi seksualitet er tett knyttet til en persons identitet, holdninger og verdier.

I forbindelse med seksualundervisning, som har en tvetydig policy som åpner for stor lokal påvirkning og variasjon, antar jeg at skolekulturen kan påvirke seksualundervisningspraksis. Det kan for eksempel være at seksualundervisningen har blitt gitt på en spesiell måte i mange år og ikke har endret seg til tross for endring i læreplanene. Det er samtidig ikke nødvendigvis snakk om en felles kultur på en skole, men vi kan finne flere delkulturer. Imsen (2009) påpeker at læreren har gått fra å kunne være individualistisk til mer og mer å måtte delta i en kollektivistisk kultur.

Joanne Martin (1992) skisserer tre modeller som representerer ulike syn på organisasjonskultur. *Integrasjonsmodellen* beskriver organisasjoner som har én kultur som virker integrerende, samlende og danner et fellesskap mellom samtlige organisasjonsmedlemmer. Her finner man en konsensus og en felles kultur blant medlemmene. *Differensieringsmodellen* beskriver organisasjoner der medlemmene tilhører én av flere klart definerte subkulturer. Det eksisterer et samlende fellesskap innad i gruppen, men dette fellesskapet skaper også ofte avstand og konflikt med andre subkulturer. *Fragmenteringsmodellen* beskriver en organisasjon der en og samme person kan være medlem av flere kulturer avhengig av situasjonen, og dette kan variere over tid. Samme person kan også være medlem av flere kulturer på samme tid (Martin, 1992). Martin skisserer modellene som ulike måter å analysere organisasjonskultur på. Jeg vil derimot bruke modellene til å se hvilke kjennetegn jeg kan gjenfinne i de ulike skolekulturene for å se om dette kan forklare seksualundervisningspraksis. Spesielt kan det kanskje forklare en eventuell variasjon innad på skolene.

Basert på Matlands modell (1995) kan grupperinger blant de ansatte avgjøre hvordan policyen, her seksualundervisning, iverksettes. Hvis skolen kjennetegnes av integrering, kan det bety at seksualundervisningspraksis er tilnærmet lik, helhetlig og prioritert på skolen. Hvis den derimot kjennetegnes av differensiering eller fragmentering, kan disse ulike grupperingene avgjøre hvordan seksualundervisningspraksis blir, men det er stor sannsynlighet for at undervisningen vil variere innad på skolen.

3.6. Ledelse og samarbeid på den enkelte skole

Strand (2001) ser ledelse som et brennpunkt for alle uløste problemer, krav og diffuse oppfatninger som preger livet i organisasjonen. Etter Strands klassifiseringer kan den enkelte skole ses som en ekspertorganisasjon, som kjennetegnes av lavt hierarki, fagspesialisering og at medlemmene har stor autonomi i sin yrkesutøvelse (Strand, 2001). Spenningen mellom kontroll og autonomi står sentralt i mange offentlige organisasjoner (Christensen et al., 2009), så også i skolen. Som kunnskapsarbeidere og profesjon krever lærere stor grad av autonomi i yrkesutøvelsen. God ledelse innebærer blant annet å la folk gjøre det de er gode til, og ledelsens hovedoppgave er å legge til rette for at personalets arbeid tar en retning som både fagfellesskapet og oppdragsgiverne er tjent med (Strand, 2001). Arbeid og samordning styres av deltakernes ekspertkunnskap og de faglige normene de er opplært til å akseptere.

Skoleledelsen kan først og fremst påvirke struktur knyttet til seksualundervisningen. De kan bestemme hvordan den skal organiseres og de kan legge føringer for innhold, som kan formaliseres i skolens styrende dokumenter. I tillegg legger ledelsen en del føringer for samarbeid som kan påvirke seksualundervisningspraksis direkte eller indirekte. Iverksetting av policyer møter som kjent eksisterende strukturer i organisasjonene og vil påvirkes av dem.

Siden seksualundervisning er et tverrfaglig tema, kan det være nødvendig med tilrettelegging for samarbeid mellom ulike faglærere. Da må ledelsen ta hensyn til skolekulturen og de ansatte for å vite hvordan personalet best ledes til samarbeid. Som vi kjenner fra striden om lærernes arbeidstidsavtale, er et sentralt poeng for lærerne at de har fleksibel ubundet tid¹¹ og at de kan styre seg selv og få til samarbeid innenfor rammene de er gitt. På den annen side kan de i tverrfaglige planleggingsfaser ønske tilrettelagt tid fra ledelsen, spesielt hvis ledelsen har pålagt lærerne dette samarbeidet. Her kan det oppstå dilemma mellom lærerens behov for tilrettelegging på den ene siden og egenstyring på andre siden og ledelsens håndtering av situasjonen vil være viktig.

På større skoler er en vanlig formell organisering at lærerne arbeider på samarbeidstrinn og har ukentlige trinnmøter ledet av trinn-/avdelingsleder. Noe som varierer fra skole til skole er om trinnleder er fast på 8., 9. eller 10. trinn og bytter personalgruppe årlig, eller om lederen følger samarbeidstrinnene år etter år. Førstnevnte modell kan legge føringer som ligger fast

¹¹ Se for eksempel: <http://www.norsklektorlag.no/arbeidstid/category261.html>

for årstrinnet uavhengig av hvilke lærere som samarbeider, mens dette ikke er tilfelle for sistnevnte. Hvor mye samarbeidstrinnene samarbeider på tvers kan variere fra skole til skole.

Som nevnt er samarbeidet med skolehelsetjenesten om seksualundervisningen opp til hver enkelt skole. Dette samarbeidet kan formaliseres på skolene ved at det inngås avtaler med helsesøster som gjelder for all seksualundervisning. Det kan også være en mer uformell struktur ved at det for eksempel bestemmes for hver gang hvordan samarbeidet skal være, alt etter behov hos elevgruppen eller ønsker fra helsesøster, lærerne eller ledelsen.

Det overordnede forskningsspørsmålet er i hvilken grad ledelse kan forklare seksualundervisningspraksis. Ett av underspørsmålene er om ledelsen har kunnskap om seksualundervisningspraksis på egen skole. Videre er spørsmålet i hvilken grad de involverer seg i samarbeid, innhold og organisering av seksualundervisningen. Seksualundervisningen kan også styres i strategiske dokumenter. Det er samtidig sentralt hvordan ledelsen går frem og jeg antar også at en for sterk styring kan føre til at personalet ikke opplever anerkjennelse for fagkunnskap og autonomi og slik kan avvike fra ledelsens ønsker. Dette kan igjen føre til stor variasjon innad på skolene. Jeg vektlegger altså samarbeid som en mulig forklaringsfaktor for seksualundervisningspraksis og ledelsen kan i stor grad påvirke samarbeidet, men som nevnt kan det også påvirkes av kulturen på skolen. Videre vil jeg undersøke profesjonsnormer som forklaringsfaktor.

3.7. Profesjon

3.7.1. Innledning

Yrkesutøvere som tilhører profesjoner har flere kjennetegn, blant annet: *lang og spesifikk høyere utdanning, praktiske yrkesferdigheter tilegnet fra erfarne kolleger, lojalitet mot arbeidet og profesjonen forpliktet på etiske normer og kollegiale og etiske standarder for profesjonen* (Jordahl, 1996; Abbot, 1998 i Strand, 2001). Profesjonelle er ganske selvgående og trenger lite instruksjoner, mål og oppgaver fra andre (Strand, 2001). De styres i stor grad av profesjonsnormer og kunnskap som de har med seg når de kommer inn i organisasjonen. Både lærere og helsesøstre er profesjoner som i skolen vil ha betydning for seksualundervisningspraksis. Sentralt for profesjonene står fagutdanningen og den kan i ulik grad vektlegge seksualitet. I tillegg har helsesøstre og lærere ulike sider ved profesjonen som kan påvirke seksualundervisningspraksis.

3.7.2. Lærerprofesjonen

Når Rovde skriver om lærerprofesjonens historie skildrer han en mangfoldig gruppe, der lærerskolen er hovedveien inn i yrket, men at det alltid har fantes andre veier og i perioder har mange i skolen manglet særskilt utdanning (Rovde, 2014). Det var likevel fellestrekk som bandt dem sammen. Lærerutdanningen har blitt benyttet til både å forme lærerne som gruppe og til å avgrense dem fra andre. Starten på det nye hundreåret ble preget av flere tiltak for å øke kvaliteten på lærerutdanningen og styrke lærerprofesjonen (ibid.). Bakgrunnen var delvis krav om samordning med europeisk utdanningspolitikk gjennom den såkalte Bologna-prosessen, men først og fremst var det en reaksjon på påvisninger av flere svake sider ved lærerutdanningen. På 2000-tallet så vi flere reformer av lærerutdanningen. Reformen i 2010 gjorde slutt på allmennlæreren, men økte fokuset på pedagogikk og det nye pedagogikkfaget ble det sentrale og samlende faget i lærerutdanningen. Målet var å skape et profesjonelt fellesskap, bygge opp ”en lærerutdanning som fungerer som en sammenhengende profesjonsutdanning” og gi ”studentene en felles identitet som lærere i hele skolen” (St.meld. nr. 11 (2008-2009)).

I følge Goodson og Marsh (1996) er det i skolen en kamp om fagenes status og prioriteringer. Grupper av lærere kan organisere seg rundt forskjellige kunnskapssyn, rundt pedagogikk eller sosiale målsetninger og det kan herske uenighet omkring hva pensum skal være. Seksualitet som tema kan altså velges over andre fag eller det kan nedprioriteres. Tiden læreren har til å gjennomgå ulike tema er knapp og dermed kan lærerens oppfatning av ulike temas viktighet kunne avgjøre hvordan seksualitet vektlegges.

Som Michelsen (2002) påpeker kan lærerens posisjonering både begrunnes i egen fagkrets og utdanning, men også etter tanke om pedagogikk og kunnskapssyn. Tilnærming til seksualundervisning kan altså påvirkes av for eksempel en posisjonering innenfor en samfunnsvitenskapelig versus en naturvitenskapelig fagtradisjon, eller av at læreren plasserer seg tydelig innenfor danningstilnærmingen og anser seksualundervisning som et viktig anliggende for skolen. I hvilken grad seksualitet er institusjonalisert i fagene påvirker også.

Lærerens kunnskap om seksualitet og seksualundervisning kan påvirke både hvilken tilnærming de plasserer seg innenfor, men også om de nedprioriterer temaet til fordel for andre fag de har mer kunnskap om og gjerne er mer komfortabel med. I lærerutdanningen har seksualundervisning vært så å si fraværende. Lærere kan altså mangle kompetanse til å

undervise i seksualitet og seksualundervisning blir ikke samme grad del av profesjonen, som for eksempel norsk, samfunnsfag og naturfag. Dette krever igjen tilrettelegging for kompetanseheving fra både kommunalt hold og fra ledelsen på den enkelte skole. Lærerens holdning til temaet kan videre spille inn på om hen søker kompetanseheving om seksualundervisning eller velger å nedprioritere det.

Lipsky (1980) hevder at offentlige tjenestemenn på lavere nivå under visse forhold kan gå sine egne veier uavhengig av hvilke mål som er bestemt politisk. Han argumenterer for at ulike yrkesgrupper i det offentlige med ansvar for direkte kontakt med borgerne og med mulighet for skjønn i yrkesutøvelsen, som lærere, kan oppleve motstridende og/eller vage mål, ressursmangel og at måloppnåelse kan være vanskelig eller umulig å måle. Disse kjennetegnene kan gjenfinnes i skolens seksualundervisning. I følge Lipsky kan ”byråkraten” måtte finne kompromiss i sin yrkesutøvelse, og dermed lager de egne policyer på ”bakkenivå” fremfor policyene de er pålagt å følge.

Men mens Lipsky fremhever de negative konsekvensene av bakkebyråkratenes avvik, vil jeg hevde at dette kan slå begge veier. I en skole preget av stofftrengsel¹² kan lærere velge bort seksualundervisning til fordel for fag og tema som er mer institusjonalisert og som de har mer kompetanse i. Samtidig kan andre faktorer gjøre at hen velger å bruke mye tid på seksualundervisning.

Arneberg (2008) viser til Per Fibøk Laursen (2005 i *ibid.*) sin definisjon av ”den autentiske lærer” som innehar syv kjennetegn. Blant annet har disse lærerne et veldig godt forhold til elevene sine og de er opptatt av å fremme elevenes allmenne menneskelige og sosiale utvikling. Arneberg mener å identifisere en kollisjon mellom demokrati og profesjon; et motsetningsforhold mellom den tradisjonelle autonome lærer, *funksjonærlæreren*, med sitt lukkede klasserom og manglende vilje eller evne til å begrunne egen praksis og den demokratiske og dannende skolen som *den autentiske lærer* representerer. Det negative aspektet av profesjonalisering kaller han, etter Hargreaves, ”et skjold av klassisk profesjonalisme” (*ibid.*). Arneberg fremsetter ”pedagogisk dannelse” som et alternativ til den klassiske profesjonstenkningen. En autentisk lærer vil muligens aktivt velge en

¹² Jf. Ludvigssens-utvalgets NOU 2014:7, s. 10: Stofftrengsel er at det hele tiden puttes nytt innhold inn i skolen uten at noe tas ut.

danningstilnærming til seksualundervisning, mens funksjonærlæreren holder seg til en tradisjonell helsetilnærming eller velger bort seksualundervisning.

Forskningsspørsmålene knyttet til læreren er mange. Først må jeg finne ut hvor lærernes seksualundervisning befinner seg innholdsmessig og hvordan seksualundervisningen organiseres og samarbeides om. Videre vil jeg finne ut om lærerens fagkrets, utdanning og kompetanse påvirker seksualundervisningen. Jeg ønsker også å få innsikt i lærerens holdning til seksualundervisningens formål og skolens formål. Til sist vil jeg se etter grupperinger blant lærerne og hvordan det kan påvirke seksualundervisningspraksis.

3.7.3. Helsesøsterprofesjonen

Helsesøsterutdanningen er en ettårig videreutdanning fra sykepleierutdannelsen, som først kan tas etter praksis som sykepleier. Dette er den eneste veien inn til profesjonen, i motsetning til lærerne som har flere muligheter. Siden helsesøstre har en mer enhetlig profesjonsutdanning enn lærerne antar jeg at deres seksualundervisning vil være likere. Jeg antar også at helsetilnærmingen vektlegges. Helsesøstrene er sertifisert helsepersonell og har uttalte mål om reduksjon av kjønnsykdommer og uønskede graviditeter.

I helsesøstrenes veileder til forskriften av 3. april 2003 om kommunens helsefremmende og forebyggende arbeid i helsestasjons- og skolehelsetjenesten retningslinjer står det at de skal gi seksualundervisning til ungdomsskoleelever i ”den grad skolene ønsker det” (Sosial- og helsedirektoratet, 2003). Dermed kan helsesøstrene bidra til skolenes seksualundervisning uavhengig av hvordan den øvrige seksualundervisningen organiseres.

I nevnte veileder står det anbefalt program for helsestasjons- og skolehelsetjenesten 5–20 år (8.6.2., ibid.). Under ”helseopplysning i grupper for elever og foreldre” står ”seksuell helse og legning” foreslått på 8. trinn, mens ”forplantningslære, prevensjon, seksuell helse og legning, SOI¹³” står foreslått på 10. trinn. Det står ingenting på 9. trinn som er direkte knyttet til seksualitet. Disse temaene går innunder helse- og kjønn og mangfoldstilnærmingen.

I sin doktorgradsavhandling fokuserer Dahl (2015) på helsesøstrenes profesjonelle identitet. Hun beskriver en historisk utvikling der helsesøstrene har mistet noe av den administrative

¹³ SOI = seksuelt overførbare infeksjoner

forbindelsen til det overliggende beslutningsnivået, men samtidig har blitt mer selvstendige aktører som ikke lenger er assistent til legene (Dahl, 2015). Hun påpeker at det i 2012 ble fremhevet at helsesøstrene skulle ha en helhetlig, holistisk tilnærming til brukerne.

I februar 2017 kom det en ny veileder for skolehelsetjenesten (Helsedirektoratet, 2017). Der fremheves også en helhetlig tilnærming til brukerne:

”Formålet med helsestasjons- og skolehelsetjenesten er å fremme psykisk og fysisk helse, fremme gode sosiale og miljømessige forhold og forebygge sykdommer og skader, jf. forskriften § 1-1. Tjenesten skal så tidlig som mulig fange opp barn og unge, gi dem et tilbud og henvise videre ved behov. Tilbudet i tjenesten skal være universelt, og tilnærmingen skal både være individuell og befolkningsrettet. Tilbudet i helsestasjon, skolehelsetjenesten og helsestasjon for ungdom skal være kultursensitivt og tilpasset den enkeltes behov og livssituasjon.”

Delen som omhandler skolehelsetjenesten 5-20 år forventes ferdig først sommer 2017. Den nye strategien for seksuell helse, ”Snakk om det!”, er derimot ferdigstilt (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017). Strategien tar for seg hvordan ulike sektorer og aktører kan bedre og ivareta befolkningens seksuelle helse. Der fremheves det at ”[e]t godt tjenestetilbud i skolehelsetjenesten og på helsestasjon for ungdom er særlig viktig for ungdom og unge voksne (ibid.)”.

Flere helsesøstre har også engasjert seg i arbeidet med å forbedre seksualundervisningen i skolen og da fremheves et helhetlig perspektiv. Et eksempel er helsesøstrene Aina Kjær og Turid Hauger Knudsen som har deltatt i utarbeidelse av et undervisningsopplegg for ungdomsskolen i seksuell helse. De to deltok på erfaringskonferansen for seksualundervisning i 2015 (Sex og Politikk, 2015) og jeg kontaktet Hauger Knudsen for å få mer informasjon om prosjektet. Undervisningen de har utarbeidet er et tretimers opplegg som heter ”Liv og underliv” og i en årrekke har blitt benyttet av skolehelsetjenesten i Kristiansand. Hauger Knudsen påpeker i e-posten at ”[s]om tittelen sier så går livet og seksualiteten hånd i hånd.”

Helsesøstrene har altså gjennomgått en endring som profesjon, men har tydelige retningslinjer som gjelder for seksualundervisning i skolen hvis de er del av skolehelsetjenesten. Nyere handlingsplaner og veiledere har fremhevet en helhetlig tilnærming. Samtidig er helsesøstrene helsepersonell og har plikter overfor brukerne som er helt andre enn dem lærerne har, for eksempel ved at de skal tilby vaksinasjon og oppfølging av elever med ulike helseplager.

Basert på denne kunnskapen forventer jeg først og fremst en seksualundervisningspraksis innenfor helsetilnærmingen og delvis innenfor kjønn- og mangfoldstilnærmingen blant helsesøstrene. Samtidig ser det ut til å være en viss sannsynlighet for også å finne en danningstilnærming. Et annet aspekt er at helsesøsters stillingsprosent og samarbeid med skolen om seksualundervisningen kan variere fra kommune til kommune og fra skole til skole. Dermed kan det variere lokalt om helsesøster i det hele tatt har noe med skolens seksualundervisning å gjøre.

Forskningsspørsmålene knyttet til helsesøstrene er altså først og fremst *om* de er involvert i skolens seksualundervisning. Spørsmålet er så hva innholdet i undervisningen er. Videre er spørsmålet hvordan samarbeidet med lærerne og ledelsen fungerer og hvordan undervisningen organiseres. Som for lærerne er helsesøstrenes fagutdanning og kompetanse om seksualitet relevant å undersøke og også hva de anser som seksualundervisningens formål.

3.8. Oppsummering

Policyen for seksualundervisning karakteriseres av å være vag og at ansvaret for iverksetting ligger på mange ulike aktører. Kommunalt nivå har muligheter til å legge spesifikke føringer for seksualundervisningen, samt følge dette opp med ressurser i form av kompetanseheving. Spørsmålet er i hvilken grad kommunene gjør dette og om de i så fall fokuserer på en spesiell tilnærming til seksualundervisning. Videre er spørsmålet om dette kan forklare seksualundervisningspraksis ute på skolene.

På den enkelte skole kan både organisasjonsstruktur og –kultur påvirke seksualundervisningspraksis. For struktur er det viktig å undersøke hvordan ledelse og samarbeid er organisert. Videre er spørsmålet i hvilken grad ledelsen er involvert i å legge føringer for seksualundervisningspraksis og om føringer gjenfinnes i skolens planer. Skolens kultur kan også påvirke ved at seksualundervisningen gis på en måte fordi det er slik det pleier å gjøres, eller at skolen preges av en spesiell type samarbeid eller holdninger.

Den siste forklaringsfaktoren er profesjon. Lærernes seksualundervisning kan påvirkes av utdanning, kompetanse og holdninger. Det samme kan helsesøstrenes undervisning påvirkes av, men her er det også sentralt å spørre om helsesøstrene i det hele tatt *er* involvert i skolens seksualundervisning og i så fall hvordan.

For å besvare forskningsspørsmålene mine er jeg nødt til å lage et forskningsopplegg som gjør meg i stand til det. Sentralt i forskningsopplegget står spørsmålet om validitet; altså hvilke data som er gyldige for å besvare problemstillingen. Jeg må altså kartlegge seksualundervisningspraksis for i neste omgang å kunne forklare den. Dimensjonene for innhold og organisering er oppsummert i tabell 1 og 2. Under oppsummeres forskningsspørsmålene til forklaringsfaktorene i tabell 3. I neste kapittel vil jeg presentere metodene som hjalp meg å besvare forskningsspørsmålene og vise hvordan jeg gikk frem.

Tabell 3 Oppsummering av forskningsspørsmål knyttet til forklaringsfaktorer

Kommunalt nivå		<ul style="list-style-type: none"> - Policy for seksualundervisning? - Kurs eller andre ressurser? 	Grad av forklaring på seksualundervisningspraksis?
Skolenivå	Ledelse	<ul style="list-style-type: none"> - Føringer for samarbeid? - Føringer direkte for seksualundervisning? 	
	Samarbeid	<ul style="list-style-type: none"> - Kultur og struktur for samarbeid? - Samarbeid om seksualundervisning? 	
Profesjon	Lærer	<ul style="list-style-type: none"> - Pedagogisk grunnsyn og kunnskapssyn? - Utdanning og kompetanse? - Formålet med seksualundervisning? 	
	Helsesøster	<ul style="list-style-type: none"> - Utdanning og kompetanse? - Formålet med seksualundervisning? 	

4. Forskningsdesign og metode¹⁴

4.1. Forskningsdesignet

Forskningsdesign er en plan for de ulike fasene i forskningsprosessen, og sammenhengen mellom de ulike komponentene i et forskningsprosjekt. Det viktigste spørsmålet knyttet til metode er hvilke metoder som er egnet for å belyse problemstillingen. Problemstillingen min er altså: *Hvordan varierer seksualundervisningspraksis og hva kan forklare variasjonen?* For å besvare dette må jeg både kartlegge seksualundervisningspraksis og bruke den informasjonen til å finne forklaringer på hvorfor tilstanden er slik. Som John W. Creswell skriver er kvantitativ metode mest nyttig når man skal identifisere faktorer som påvirker et utfall, men når vi ikke vet nok om fenomenet er kvalitativ metode nødvendig (Creswell, 2014).

Det første spørsmålet jeg ønsket å besvare var hvordan seksualundervisningspraksis i ungdomsskolen var. Denne ville jeg så kategoriserte etter dimensjonene jeg kom frem til. Jeg utførte en komparativ studie av fire skoler, hvor jeg utførte kvalitative intervjuer av to lærere og en helsesøster på hver skole.

Det neste steget var å finne forklaringer på praksisen. Jeg ønsket å undersøke hvilken betydning ledelse på ulike nivå, organisasjonsstruktur, –kultur og samarbeid på den enkelte skole, og profesjonene lærer og helsesøster hadde for seksualundervisningspraksis. De kvalitative intervjuene på skolene stod sentralt også i dette steget av forskningen, som jeg supplerte med data i form av intervju av nøkkelpersoner og kvalitativ studie av dokumenter. Jeg vil her presentere forskningsopplegget og metodebruken, begrunne valgene av metode og forklare hvordan jeg har gått frem for å besvare problemstillingen.

4.2. Casestudie

Et ”case” er enkelt sagt et tilfelle av noe, som en hendelse eller en organisasjon, men et enkeltcase kan inneholde mange enheter. George og Bennett (2005) definerer casestudium som både analyser av ett enkelt case, men også sammenligning av case. I følge dem tillater casestudien forskeren å oppnå et høyt nivå av begrepsmessig validitet eller til å identifisere og måle indikatoren som best representerer de teoretiske konseptene som forskeren vil måle.

¹⁴ Dette kapittelet bygger delvis på den innleverte oppgaven min i AORG322 Forskningsdesign fra vår 2016.

Casestudier åpner også for identifisering av nye hypoteser og variabler underveis og er slik godt egnet for områder som man har begrenset kunnskap om. I tillegg passer case godt for å utforske kausalmekanismer og mulighet til å bearbeide komplekse kausalrelasjoner. Samtidig har casestudien sine begrensninger. George og Bennett fremhever spesielt ”*selection bias*” i at forskeren kan gjøre feil i forskningsdesignet sitt som fører til systematiske feil. En annen viktig utfordring er å sikre representativitet (ibid.).

Caset mitt er på ene siden seksualundervisningspraksis i skolen som eksempel på iverksetting av offentlig politikk og hvordan skolen behandler tverrfaglige temaer som kan involvere flere aktører. Videre utførte jeg datainnsamling i form av en komparativ casestudie av enkeltskoler. Jeg mener casestudie passer mitt formål siden jeg ønsket å identifisere et komplekst sett faktorer både for deskriptive formål, men også for å analysere kausale årsakssammenhenger. Validitet, altså materialets gyldighet for å besvare problemstillingen, står sentralt gjennom prosessen både ved valg av metode og i analysen av dataene.

4.3. Kvalitativ studie

Valg av metode innebærer en avveining mellom tilgjengelige ressurser og kravet om validitet. Ideelt sett ville jeg utført en kvantitativ studie i forkant av en kvalitativ studie for å sikre høy validitet og representativitet. Dette hadde jeg derimot ikke ressurser til og valgte derfor kvalitative, semistrukturerte intervjuer utført på ulike skoler som min hovedmetode. En stor fordel med et kvalitativt forskningsopplegg er at det gir forskeren fleksibilitet. En kvantitativ studie kan være ressurskrevende og vanskelig å gjøre om hvis man underveis skulle oppdage at endringer ble nødvendig. Det krever med andre ord, som Creswell (2014) skriver, at man har en del forskning på temaet fra før.

Vanlige kvalitative metoder er casestudier, dybdeintervjuer, dokumentanalyse og observasjonsstudier. Hvis jeg skulle forsket på seksualundervisning i pedagogikk, kunne observasjonsstudier av seksualundervisningspraksis være nyttig for å få tak i dynamikken mellom lærer og elev, hvordan elevene reagerer på undervisningen og få grundig innsikt i lærerens metoder og formuleringer. Men siden min forskning er statsvitenskapelig, er jeg ute etter det mer systemiske i seksualundervisningen. Jeg er også ute etter å utforske kausale årsakssammenhenger. Jeg behøver ikke vite nøyaktig hvordan selve undervisningen er i praksis og hva elevene lærer, men jeg må vite hvordan rammene rundt er og hva lærerne

vektlegger i sin undervisning. Jeg må også kunne utforske de ulike forklaringsfaktorene. Derfor er kvalitative dybdeintervjuer en god metode, fordi de gir mulighet til å utforske aktørenes opplevelser og intensjoner. I tillegg må jeg supplere med dokumentanalyse for å finne føringer for seksualundervisningen. Begge metodene er del av en casestudie.

4.4. Data: Dybdeintervju av respondenter

4.4.1. Innledning

Det er flere steg i en intervjuprosess og jeg vil her forklare hvordan jeg gikk frem. Først vil beskrives kriterier for utvalg og hvordan jeg fikk tilgang til skoler og respondenter. Videre beskrives forberedelse og gjennomføring av intervjuene, før jeg til slutt forklarer hvordan jeg bearbeidet og analyserte dem i etterkant.

4.4.2. Utvalg og tilgang til skoler og respondenter

Validitet handler om datamaterialets gyldighet for de problemstillingene som skal belyses (Grønmo, 2004). Ytre validitet innebærer at generaliseringene fra utvalget er gyldige, mens indre validitet betyr at indikatorene som er valgt faktisk måler det vi ønsker å måle (Morton & Williams, 2008). Siden forskningsspørsmålene mine knyttes til variasjon, var det nødvendig å se på minst to skoler og muliggjøre en komparativ studie. Men det vil være begrenset hvor mye jeg kunne generalisert ut fra kun to skoler og jeg valgte å øke antallet skoler og foretok et strategisk utvalg.

Kommunalt nivå og elevgruppe var de sentrale kriteriene for utvalg av skoler. Jeg ønsket variasjon i elevgruppene for å sikre representativitet. To ulike kommunale nivå var nødvendig for å kunne utforske kommunalt nivå som forklaringsfaktor. Jeg valgte derfor to skoler som var mest mulig like, men skiltes ved å være i ulike kommuner, som var den ene faktoren jeg ønsket å undersøke effekten av. Skolene hadde felles at de var sentrumsnære store skoler med stort innslag av minoritetselever. Begge kommunene er store byer og dermed sammenlignbare. Den ene kommunen hadde et fast samarbeid om seksualundervisningen med ekstern aktør mens den andre ikke hadde dette.

I sistnevnte kommune valgte jeg ut to skoler til for å kunne sammenligne og forklare variasjon i seksualundervisningspraksis. Jeg valgte en kristen privatskole for å inkludere en

utypisk skole i utvalget og undersøke om det ga utslag i seksualundervisningspraksis. Den siste er en bydelsskole av samme størrelse som de to første, med en relativt homogen elevmasse, som jeg valgte for å sikre representativitet. Skolene i utvalget varierer for øvrig fra relativt nye til at de er grunnlagt på femtitallet. Med unntak av den kristne skolen er alle skolenes ungdomstrinn av noenlunde samme størrelse; relativt store med minst fem paralleller på hvert trinn. To av skolene er også kombinerte skoler, med elever fra 1. til 10. trinn på samme skole.

Jeg har altså kun undersøkt fire skoler og det begrenser hva jeg kan generalisere ut fra mitt materiale. I utvalget er kun større byer og skoler representert og det kan hende seksualundervisningspraksis og forklaringer ser annerledes ut på en liten skole på et mindre sted. Jeg vil likevel kunne finne tendenser i variasjon i seksualundervisningspraksis og forklaringer på dem.

For å besvare forskningsspørsmålene kom jeg frem til at jeg måtte intervjuere lærere på de ulike skolene. Det er lærerne som har ansvar for seksualundervisningen og de har innsikt som kan gi grunnlag for å analysere påvirkning fra forklaringsfaktorene. Jeg valgte å intervjuere to lærere og en helsesøster ved hver skole, men først etter å ha tenkt nøye gjennom og diskutert med veileder om dette ville fortelle meg nok om skolens seksualundervisningspraksis. Blant annet hadde jeg opprinnelig tenkt at jeg burde snakke med skolens ledelse også. Jeg kom frem til at det viktigste for å besvare problemstillingen som gjaldt seksualundervisningspraksis ville være å få lærernes og helsesøsterens perspektiv, siden det med tanke på ledelse var viktigst å finne ut hvordan denne ble opplevd fra de som skulle utføre undervisningen. Siden jeg antok profesjon var en viktig forklarende faktor for seksualundervisningspraksis, vurderte jeg det også dithen at lærerne og helsesøstrene var de aktørene som ville gi meg mest nyttig materiale.

Hadde jeg hatt mer ressurser, kunne jeg gått mer i dybden på hver skole, men problemstillingen min gikk direkte på å finne variasjon og jeg vurderte det dermed viktigere å sikre at jeg kunne få med flere skoler i studien. Jeg må likevel ta forbehold om hva jeg kan generalisere ut fra materialet mitt siden jeg kun har lærernes og helsesøstrenes perspektiv. Det kan for eksempel hende at lærerne ikke opplever ledelsens grep, men at avgjørelser ble tatt på ledelsesnivå og lærerne nå følger bestemmelsene av institusjonelle årsaker.

Fra hver skole valgte jeg en lærer som underviste i naturfag og en som underviste i samfunnsfag og KRLE, fordi det i hovedsak er under disse tre fagene seksualundervisning er plassert i læreplanene (LK06) for ungdomsskolen. Samtidig representerer de to lærerne ulike tilnærminger, der den ene læreren vil ha naturvitenskapelig (realist-) utdanning, mens den andre vil ha utdanning innen samfunnsvitenskapelige og humanistiske fag. Dette er viktig for å besvare forskningsspørsmålene om lærerprofesjonen og fagkrets og utdanning. Det er vanlig for lærere å undervise i både KRLE og samfunnsfag og dermed kunne jeg også få to perspektiver fra ett intervju. Det viste seg at helsesøster var inkludert i seksualundervisningen på alle skolene i utvalget og jeg måtte også intervju helsesøstrene for å kunne besvare problemstillingen. Jeg endte altså med tre respondenter per skole.

Samtlige lærere i utvalget har minst fem års erfaring i skolen og noen har over tjue år. De har alle mer enn fire års høyere utdanning, som er tatt ved ulike utdanningsinstitusjoner. Utvalget er spredd ganske jevnt på utdanning ved høyskole og universitet. Lærerne varierer fra å være født på 50-tallet til 80-tallet, mens det er en skjevhet på kjønn i favør av mannlige lærere.

Helsesøsterutdanningen byr ikke på like stor variasjon som for lærernes utdanning. I utvalget varierer helsesøstrenes erfaring fra 2.5 år til 19 år. Flere av helsesøstrene har i perioder vært på helsestasjon eller på andre nivå i skolen, så det varierer hvor lang erfaring de har akkurat fra ungdomsskolen.

Før jeg gikk i gang med datainnsamlingen utformet jeg utkast til intervjuguide og lagde et samtykkeskjema basert på Norsk senter for forskningsdata (NSD) sin mal. Jeg meldte prosjektet inn til NSD fordi jeg lagrer personopplysninger som indirekte kan identifiseres, selv om jeg anonymiserer alle data.

Jeg kontaktet rektor ved de aktuelle skolene på e-post. Jeg beskrev prosjektet, la ved samtykkeskjemaet og forklarte at jeg ønsket å dybdeintervjue en lærer som underviste i naturfag og en som underviste samfunnsfag og KRLE, samt skolens helsesøster. Rektor var slik portvokter og den personen som kunne gi meg tilgang til å bruke skolen i mitt utvalg. Jeg var dermed avhengig av at rektor var villig til å gi meg tilgang til å intervju personalet og få innsikt i skolens seksualundervisningspraksis. Videre var det rektor som la prosjektet frem for personalet og så kom tilbake til meg med hvem som ønsket å stille til intervju eller eventuelt

ga avslag. Når jeg fikk tilgang, var det altså ikke jeg som valgte ut respondentene og jeg vet ikke hvordan de ble valgt ut.

Her var det unntak på en av skolene. Der fikk jeg ikke svar fra rektor på mine henvendelser, men fikk til slutt tilfeldigvis snakket med vedkommende, som da sa at det var opp til lærerne. Jeg ba om å få kontakte lærerne direkte og fikk hjelp av en som kjente lærerne på skolen til å velge ut to lærere som kunne gi innsikt i skolens seksualundervisningspraksis.

Måten utvelgelsen av respondenter foregikk kan føre til en skjevhet i utvalget. Jeg anser det som lite sannsynlig at en lærer som velger bort seksualundervisning vil ønske å stille opp til intervju. Jeg tror videre ikke at ledelsen på skolen hadde valgt den type respondent. Dette er dermed et forbehold jeg må ta knyttet til materialets validitet og representativitet.

Det var vanskelig å forutse tidsbruk og vite hva dataene ville fortelle. Derfor måtte undersøkelsesopplegget mitt være fleksibelt og jeg vurderte etter hver datainnsamling hva analysen fortalte og om jeg trengte mer data fra samme skole. Jeg vurderte også fortløpende hvor mange skoler jeg både trengte og hadde ressurser til å inkludere i utvalget. Underveis i datainnsamlingen var jeg i dialog med ulike skoler og fikk avslag fra flere. Noen sa de ikke hadde tid, på andre skoler var rektor positiv uten at de fikk ansatte til å stille opp og atter andre skoler ga ingen forklaring. Jeg fikk dermed god tid til å tenke gjennom hvilke enheter jeg mente ville kunne hjelpe meg til å belyse problemstillingen videre. Fordi jeg oppdaget ulike tendenser i materialet jeg allerede hadde samlet inn, endret jeg også på hva jeg trengte videre i prosessen.

Tabell 4 Oversikt over respondenter og koding

Skole	Kommune	Helsesøster	Samfunnsfag og KRLE-lærer	Naturfagslærer
1	1	H1	SK1	N1
2	2	H2	SK2	N2
3	2	H3	SK3	N3
4	2	H4	SK4	N4

4.4.3. Forberedelse og gjennomføring av intervjuene

Før jeg startet de første intervjuene justerte jeg intervjuguiden min for å belyse hovedkategoriene best mulig. Jeg ønsket først å kartlegge seksualundervisningspraksis for så å finne ut hvilken betydning ledelse på ulike nivå, skolestruktur og –kultur, samarbeid og profesjon kunne ha for seksualundervisning og måtte ta opp alle disse temaene i intervjuene.

I forkant av intervjuene kontaktet jeg respondentene og avtalte tidspunkt. Respondentene hadde da fått tilsendt samtykkeskjemaet og fått vite at intervjuene skulle omhandle seksualundervisning og hvordan den ble organisert og foregikk på skolen, samt litt om deres egen bakgrunn og refleksjoner rundt temaet. Alle intervjuene foregikk på et rom på respondentens skole, med unntak av én respondent som kom til meg på min skole fordi det endte med å bli den mest praktiske løsningen for oss begge. I alle tilfellene var vi to alene under hele intervjuet, men det hendte ved flere anledninger at vi opplevde avbrytelser.

Under intervjuene hadde jeg intervjuguiden foran meg mens jeg tok samtalen opp på taleopptak på iPhone. Alle respondentene samtykket til dette, og jeg klargjorde at opptakene kun skulle brukes til å transkribere fra fremfor å notere under intervjuene. Før vi startet opptaket signerte respondentene samtykkeskjemaet, og jeg forklarte at intervjuet ville foregå som en slags samtale der de kunne prate om temaene som kom opp, men at jeg hadde intervjuguide for å sjekke at vi kom innom alt jeg ønsket informasjon om.

Jf. Andersen (2006) valgte jeg rollen som aktiv intervjuer. Da kan samtalen ta en vending hvor jeg ender opp med å få besvart spørsmål jeg i utgangspunktet ikke hadde kommet på. Den aktive intervjuer utnytter mulighetene samtalen gir, fremfor å forholde seg til en ferdig oppsatt liste med spørsmål (Andersen, 2006). I intervjusituasjonen er det viktig å legge til rette for en god relasjon, samtidig som forskeren forholder seg profesjonelt til intervjuobjektet. Med gode forkunnskaper kan intervjueren ta en mer aktiv rolle og dermed lettere få de dataene som er relevante for studiene, samtidig som hen må passe på å ikke styre samtalen for mye (ibid.). Jeg merket på respondentene at de tok for gitt en del forkunnskaper fordi de visste at jeg var lærer. Dette ga meg en fordel i intervjusituasjonen siden det var en del vi ikke trengte bruke tid på å forklare.

Jeg opplevde respondentene som veldig åpne og komfortable i intervjusituasjonen. Seksualundervisning er et tema som fort kan bli personlig, men vi havnet ikke inn i noen

vanskelige situasjoner der jeg opplevde at respondenten var ukomfortabel. Jeg tolket det som at respondentene hadde god tillit til meg. Det eneste negative som oppstod var at det ved et par anledninger ble litt tidspress på slutten av intervjuet. Men alle respondentene var åpne for å bli kontaktet i etterkant og det gjorde jeg i noen tilfeller for å klare opp i spørsmål.

4.4.4. Etterarbeid og analyse

Etter intervjuene var neste steg å transkribere dem. Jeg skrev alle intervjuene inn i Word ved hjelp av lydopptakene og importerte dokumentene til analyseverktøyet Nvivo. Her kategoriserte jeg materialet på ulike måter som ”samarbeid mellom lærerne”, ”samarbeid lærer og helsesøster”, ”formålet med seksualundervisning” og ”seksualundervisning i KRLE”. Kodene var hovedsakelig deskriptive, altså at de beskrev det faktiske og eksplisitte innholdet i teksten (Grønmo, 2004). Slik kunne jeg gå inn i de ulike kategoriene i ettertid og finne sitater fra alle de ulike respondentene samlet.

Det neste steget var å se hva datamaterialet kunne fortelle. Analysen av kvalitative data foregår parallelt med datainnsamlingen (ibid.). Dette førte som nevnt til at jeg endret litt på hvilket materiale jeg trengte underveis. En viktig del av kvalitativ metode er å se etter bekreftelse eller avkreftelse på de antagelsene man har, men også å se etter tendenser i materialet og om man oppdager noe man ikke hadde tenkt på da datainnsamlingen startet.

Siden planen var å kartlegge for å forklare benyttet jeg først dataene til å analysere seksualundervisningspraksis på de ulike skolene. Neste steg var å finne ut hvordan forklaringsfaktorene jeg hadde utarbeidet påvirket. I prosessen så jeg også etter tendenser jeg ikke hadde forventet eller tenkt på i forkant. Som Grønmo (ibid.) påpeker er det i kvalitative studier ikke deterministiske årsaksforhold man er ute etter, men derimot stokastisk eller tendensiell årsakssammenheng. Med andre ord leter man etter *tendenser* til at A fører til B.

4.5. Data: Intervju av nøkkelpersoner

I tillegg til intervjuene av respondenter på skolene tok jeg kontakt med ulike nøkkelpersoner for å få informasjon. Jeg kontaktet for eksempel personer på kommunalt nivå i kommune 1 og 2. Jeg var også i kontakt med blant annet Sex og samfunn, forsker Ingri Myklestad, NRK-journalist Marit Gjellan og SV-politiker Hilde Boberg Andresen. Denne metoden foregikk litt tilfeldig ettersom det oppstod behov for informasjon. Jeg har i lang tid vært opptatt av å

kartlegge feltet og har fulgt med i de fleste medier på alt som knyttes til seksualundervisning. Dermed har jeg fanget opp både meningsutvekslinger og referanser til relevante dokumenter.

4.6. Data: Dokumenter

Den siste metoden for studien var dokumentanalyse. En del av dette arbeidet er allerede presentert, fordi første steg var en litteraturgjennomgang for å sette meg inn i feltet og finne eksisterende forskning. I denne prosessen benyttet jeg ulike søkemotorer og databaser for å finne relevant litteratur, i tillegg til kontakt med enkeltpersoner. Som vanlig i et kvalitativt forskningsopplegg førte ofte en kilde meg til en annen og jeg leste blant annet avisartikler, masteroppgaver, doktorgrader, høringsuttalelser, læreplaner, stortingsmeldinger, NOU-er, tidsskrifter og bøker. Arbeidet var tidkrevende fordi seksualundervisning angår mange ulike sektorer og fagfelt. Jeg fant forskning innenfor fag som psykologi, pedagogikk, helsefag og sosiologi, men derimot ingenting innenfor statsvitenskap. Statsvitenskap, organisasjonsteori og spesielt administrasjon og organisasjonsvitenskap sin litteratur ga meg derimot det teoretiske rammeverket for å forstå fenomenet jeg skulle utforske.

Da jeg hadde kartlagt feltet etter beste evne, identifiserte jeg hva som fortsatt ikke var kjent og som kunne være interessant og mulig for meg å finne ut. På dette tidspunktet lagde jeg problemstillingen: *Hvordan varierer seksualundervisningspraksis i ungdomsskolen og hva kan forklare variasjonen?* Jeg gikk så inn i de strategiske dokumentene som legger føringer for seksualundervisningen på nasjonalt og kommunalt nivå. Analysen foregikk parallelt med datainnsamlingen og jeg gikk ofte tilbake til litteratur og leste det på nytt etter hvert som jeg fikk mer kunnskap om feltet og ble mer presis i forskningsspørsmålene jeg ønsket å besvare.

Etter jeg hadde laget de fire kategoriene for tilnærminger til seksualundervisning ble dette for eksempel noe jeg aktivt så etter tendenser til i litteraturen. Idéanalyse dreier seg om kvalitativ analyse av idéers tilværelse i tekst, der fortolkning er en vesentlig side ved analysen (Bratberg, 2014). Idéer kan være normative og målbærere av en verdivurdering, eller deskriptive og uttrykke en antagelse om hvordan verden ser ut.

Jeg analyserte både sentrale og lokale styringsdokumenter for å finne føringer for seksualundervisningen og hvilke idéer de ga uttrykk for. Da så jeg spesielt etter beskrivelser av formålet med seksualundervisningen og om målene var tvetydige eller klare. Denne

forskningen er beskrevet tidligere i oppgaven. I den videre fremstillingen vil jeg se på aktuelle dokumenter på kommunalt nivå. Jeg lette også etter relevante dokumenter for skolene i casestudien, men fant ingenting som jeg vurderte relevant for skolens seksualundervisning.

4.7. Etiske hensyn og forskerrollen

Et sentralt etisk dilemma er min dobbeltrolle som aktør og forsker. Jeg er selv lærer i ungdomsskolen og underviser om seksualitet. Dette opplyste jeg respondentene om. Det var viktig at jeg var bevisst dobbeltrollen og reflekterte over hvorvidt jeg forholdt meg objektivt til respondentene og også dataene i analysen. For eksempel er det viktig at jeg ikke forskjønner lærernes seksualundervisningspraksis hvis dataene mine forteller at undervisningen er mangelfull. Jeg kunne risikert at respondentene forholdt seg annerledes til meg enn til en utenforstående forsker, for eksempel med høyere grad av selvrepresentasjon. Dette tror jeg de i liten grad gjorde.

Et annet etisk aspekt knyttes til temaets natur. Å snakke om seksualundervisning innebærer at man kobles raskt til respondentenes holdninger til seksualitet, gjerne også egne opplevelser. Temaet kan for mange oppleves ubehagelig å prate om. Dette måtte jeg ta hensyn til i min utspørring, og jeg prøvde å legge til rette for et trygt rom og en god relasjon til respondentene.

En annen problemstilling knyttet til min dobbeltrolle er at jeg besitter innsikt i seksualundervisningspraksis på egen skole. Dette ga meg verdifull forhåndskunnskap og sammenligningsgrunnlag. Men fordi jeg har lagt som forutsetning at all empiri knyttet til enkeltskoler skal anonymiseres, kan jeg ikke benytte noe av denne empirien direkte. Det kreves kun et søk på navnet mitt for å identifisere hvilken skole jeg er ansatt ved og dermed vil anonymisering i oppgaven ikke være tilstrekkelig til å beskytte de involverte aktørene.

Kravet om anonymisering gjør også at jeg noen steder i oppgaven ikke refererer kilder for dokumenter. Dette gjelder på kommunalt nivå. Jeg har også redigert sitater for å utelate identifiserende elementer og henviser konsekvent til respondentene med nøytrale pronomen.

Som ved alle intervjuer er det viktig å forklare hva dataene skal brukes til, garantere anonymitet og opplyse om at deltakelse er frivillig. Dette ble som nevnt gjort. Av andre etiske hensyn gjelder at lærere ikke bryter sin taushetsplikt i intervjuene. Dette kan være spesielt

viktig grunnet min dobbeltrolle som kan invitere til mer åpenhet fra respondentene. Som lærer er jeg selv bundet av den samme taushetsplikten som informantene.

4.8. Datakvalitet

4.8.1. Innledning

Det er viktig at dataene er av så god kvalitet som mulig. Det innebærer blant annet at de må være egnet til å besvare problemstillingen (Grønmo, 2004). Et datamateriale kan ikke være gyldig eller relevant for problemstillingene dersom materialet ikke er pålitelig. På den annen side er reliabiliteten uavhengig av validiteten, og høy reliabilitet er ingen garanti for at validiteten er høy. Et materiale kan være pålitelig selv om det ikke er relevant for problemstillingen (ibid.). Reliabilitet og validitet er de sentrale kriteriene for å avgjøre en studies kvalitet. Reliabilitet betyr at dataene er troverdige og er hentet frem og gjengitt på en slik måte at studien er etterprøvbart (King, Keohane & Verba, 1994). Validitet betyr på den annen side at vi måler det vi påstår å måle (ibid.), altså at dataene er relevante til å besvare problemstillingen.

4.8.2. Reliabilitet

Spørsmålet om en studies reliabilitet knyttes til om man ved å anvende samme metode og prosedyre på samme måte alltid vil produsere det samme resultatet (King et al. 1994). Reliabilitet referer altså til datamaterialets pålitelighet (Grønmo 2004). Reliabiliteten er høy hvis undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen gir pålitelige data, men lav dersom en stor del av variasjonene i materialet henger sammen med utformingen av undersøkelsesopplegget eller gjennomføringen av datainnsamlingen (ibid.). Her er det viktig at forskeren registrerer de funn og kilder som er blitt brukt, slik at reliabiliteten kan bli testet av andre (King, Keohane og Verba, 1994).

Vurdering av reliabilitet baserer seg også på ekvivalens (Grønmo 2004). Ekvivalens i kvalitative opplegg vurderes vanligvis ut fra en systematisk og kritisk drøfting av datamaterialet, der det vurderes i forhold til ulike aspekter ved den spesielle studien, som valget av undersøkelsesopplegg, gjennomføringen av datainnsamlingen, kildenes troverdighet, forskerens rolle og studiens kontekst (ibid.). Dette har jeg prøvd å gjøre underveis, og jeg tar derfor enkelte forbehold for konklusjonene fra studien.

Siden denne studien er kvalitativ og ikke kvantitativ, kan jeg ikke si at dataene ville bli nøyaktig de samme hvis de ble innhentet på nytt. Et kvalitativt intervju vil gi ulike svarformuleringer og tiden mellom kan gjøre at respondenten endrer sine svar av ulike grunner. Jeg har prøvd så godt som mulig å gi en detaljert fremstilling av fremgangsmåten min. Selv om respondentene er anonyme er materialet transkribert og kan etterprøves av andre forskere. Jeg kan ikke garantere for at andre forskere ikke ville analysert materialet annerledes, men jeg kan garantere at metoden er gjort tydelig rede for og jeg vil si at studien har høy reliabilitet.

4.8.3. Validitet

Validitet betyr altså å måle det vi påstår å måle (King et al. 1994) og om datamaterialets gyldighet for de problemstillingene som skal belyses (Grønmo 2004). Som vist tidligere i kapittelet har kravet om validitet stått sentralt i hele forskningsprosessen og jeg har hele tiden vurdert om forskningsopplegget er relevant for problemstillingen. Jeg benyttet gjennomtenkte og nøye utvalgte metoder for både å fremskaffe dataene mine og for å analysere dem i etterkant. Som nevnt tar jeg flere forbehold om hva jeg kan generalisere fordi utvalget er lite og bare fra store byer og fordi respondentene sannsynligvis er mer interessert i seksualundervisning enn gjennomsnittet. Materialet vil likevel kunne fortelle om tendenser til variasjon i seksualundervisningspraksis og forklaringer på dette, som er problemstillingen som skal belyses.

En annen type validitet som fremheves av Grønmo (2004) er kompetansevaliditet, som dreier seg om forskerens kompetanse til å innhente kvalitative data på det aktuelle forskningsfeltet. Høyere kompetanse gir sannsynligvis et datamateriale med høyere validitet (ibid.). Fordi jeg både har mange års erfaring som ungdomsskolelærer, er interessert i seksualundervisning, og har studert og forsket på skolerelaterte emner i flere år, mener jeg kompetansevaliditeten min er høy. Gjennom arbeidet med masteroppgaven har den også økt betraktelig.

Videre fremhever Grønmo kommunikativ validitet som relevant for kvalitativ forskning, som innebærer at det diskuteres med forskere og andre hvorvidt materialet er godt og treffende for problemstillingene i studien. Denne typen validitet har jeg ivaretatt spesielt gjennom diskusjon med veileder og forskergruppen jeg tilhører.

4.9. Oppsummering

Forskningsdesignet er essensielt for å sikre god datakvalitet. Jeg har valgt et kvalitativt design; en casestudie med kvalitative intervjuer og kvalitativ dokumentanalyse. Jeg har i tillegg kontaktet nøkkelpersoner for informasjon. Jeg mener dette er den beste måten å besvare problemstillingen på, gitt de ressursene jeg har hatt.

Kjernen i forskningen er tolv kvalitative intervjuer av lærere og helsesøstre, utført på fire ulike skoler. Skolene er valgt ut fra dimensjonene kommunalt nivå og elevmasse. Utvalget er valgt strategisk for å kunne sammenlignes, analysere forklaringsfaktorene og sikre representativitet. Lærere som underviser i fagene KRLE, samfunnsfag og naturfag, samt helsesøster, er intervjuet på hver skole. Respondentene er valgt fordi de kan gi innsikt både i seksualundervisningspraksis og i forklaringsfaktorene.

Hensynet til høy datakvalitet har stått sentralt i forskningsopplegget. Jeg tar forbehold om at det kan være en skjevhet i utvalget og at dataene først og fremst forteller hva lærere som er komfortable med seksualundervisning mener og hva som påvirker deres praksis. Jeg har i tillegg kun undersøkt store byer og kan ikke si om seksualundervisningspraksis er annerledes på mindre steder. Videre er utvalget lite av størrelse. Dataene vil likevel kunne vise tendenser i seksualundervisningspraksis og påvirkning fra forklaringsfaktorene og det er tendensiell årsakssammenheng jeg er ute etter.

Jeg vil videre presentere funnene i datamaterialet mitt. I kapittel 5 vil jeg gjennomgå skolenes seksualundervisningspraksis. Fra og med kapittel 6 går jeg videre til forklaringsfaktorene. Først undersøker jeg ledelse på ulike nivå, samt organisasjonsstruktur- og kultur og samarbeid. I kapittel 7 undersøker jeg profesjon som forklaringsfaktor. I det avsluttende kapittelet vil jeg diskutere funnene og eventuelle implikasjoner av dem.

5. Skolenes seksualundervisningspraksis

5.1. Innledning

Jeg skal undersøke variasjon i seksualundervisningspraksis for å forklare den. Først og fremst har jeg undersøkt dimensjonene organisering og innhold. Antagelsene inkluderte at undervisningen ville ha element av tverrfaglighet og samarbeid med ulike aktører, noe jeg har funnet på alle skolene. Tidligere forskning viste tendenser til at undervisningen innholdsmessig hovedsakelig befant seg innenfor helsetilnærmingen, med innslag av kriminalitetstilnærmingen. Basert på kompetansemålene antok jeg at innholdet i undervisningen ville ligge innenfor ulike tilnærminger i de forskjellige fagene, men at det totalt sett ville være en seksualundervisning etter danningstilnærmingen. Det er også dette jeg har funnet i utvalget. Jeg vil først gå gjennom organiseringen av seksualundervisningen og vise hvordan ulike lærere og andre aktører er involvert. Videre analyserer jeg innholdet i seksualundervisningen og plasserer den innenfor de fire tilnærmingene.

5.2. Organisering av seksualundervisningen på skolene

5.2.1. Innledning

En sentral del av seksualundervisningspraksis er altså hvordan den organiseres. Jeg vil vise hvordan den formelle organiseringen av seksualundervisningen er. Dette gjelder hvilke aktører som er involvert og om undervisningen organiseres i temadager eller –uker, hvilke trinn den legges til og omfanget av den. Jeg går gjennom skolene hver for seg. Som vi skal se er det mye likt på skolene og alle har innslag av tverrfaglighet og også samarbeid med helsesøster. Men det er også variasjon både mellom skolene og innad på skolene.

5.2.2. Organisering på skole 1

Skole 1 ligger i kommune 1 og er en stor sentrumsnær skole. Sex og samfunn underviser ca. 2.5 timer, som er den obligatoriske seksualundervisningen kommune 1 har fastlagt. Tidligere ble undervisningen gitt på niende trinn, mens den nå er flyttet til tiende. En annen endring er at lærerne før var til stede under undervisningen og at de ofte dro ned til Sex og samfunn sine lokaler. Nå kommer underviserne til skolene og lærerne må gå ut. Elevene undervises samlet på klasse. Helsesøster har samtalegrupper med elevene på åttende trinn, med 1-1.5 timer satt av til hver gruppe. Ingen av lærerne sa at de benyttet undervisningsmaterialet Uke 6, mens

helsesøster nevnte at det *ble* brukt av lærerne. Muligens blir det gjort på et tredje samarbeidstrinn, som ikke er representert i utvalget. Utover undervisningen fra Sex og samfunn og helsesøster er ikke seksualundervisningen på skolen spesielt systematisk, men lærerne jeg intervjuet hadde selv stort fokus på å undervise om seksualitet.

Naturfagslæreren ved skolen er veldig opptatt av at seksualundervisning skal foregå hele tiden i naturlige sammenhenger i faget, men sier det formelle ligger både på niende og tiende trinn i naturfag. Det er også et samarbeid om seksualundervisning sammen med samfunnsfag, hvor elevene arbeider i grupper med et prosjektarbeid som de presenterer for klassen til slutt.

Vi har hormonsystemet og sex og hvordan jenter og gutter bygges og formeringsorgan og så senere svangerskap og så til slutt seksuelle overførbare sykdommer, på niende trinn, og så har vi da på tiende trinn infeksjonssykdommer og så får vi utenfra fra Sex og samfunn. (...) De formelle strukturene ikke sant. Men vi starter jo med å snakke om sex helt fra åttende trinn når det blir naturlig. 1N

Læreren i samfunnsfag og KRLE er på et annet samarbeidstrinn og vektlegger seksualundervisning i sine fag, mens det ikke er lagt opp til tverrfaglig samarbeid. Etter besøket fra Sex og samfunn tar læreren undervisningen i seksualitet videre derfra. Jeg spurte om det var noe seksualundervisning på skolen som helhet utover det obligatoriske.

Nei, det er ikke noe sånn må. Det er det ikke. Det er mer opp til hva vi velger å gjøre i de ulike fagene. 1SK

Helsesøster har altså samtalegrupper om seksualitet på åttende trinn og følger da sin veileder.

Altså, vi har jo på en måte et sånt program som vi skal gå igjennom. Vi har en veileder som sier at vi skal gå gjennom om en del, blant annet psykisk helse, fysisk helse og seksuell helse blant annet, ikke sant. Sånn at vi har jo et opplegg hvor vi kanskje gjør det litt forskjellig, men sånn som vi gjør det her er at vi tar ut åttende trinn i grupper på ti stykker og så har vi da samtaler i de gruppene om seksualitet. 1H

Helsesøster sa som nevnt at lærerne benyttet Uke 6:

Men så har de også hatt noe som heter Uke 6. Det var på niende trinn tror jeg. 1H

De formelle strukturene på skolen begrenser seg tilsynelatende til undervisningen fra Sex og samfunn og fra helsesøster. Utover dette er det opp til samarbeidstrinn og lærerne og det er innslag av tverrfaglig samarbeid om seksualundervisning på skolen, avhengig av samarbeidstrinn. Det ser ut til at det gis seksualundervisning i alle de aktuelle fagene selv om Sex og samfunn er inne og underviser. Ekstern aktør anses altså ikke som erstatning for egen undervisning.

5.2.3. Organisering på skole 2

Skole 2, en stor sentrumsnær skole i kommune 2, skiller seg litt fra de andre skolene ved at seksualundervisningen virker mer omfattende og tverrfaglig. Den er likevel organisert litt forskjellig på ulike samarbeidstrinn. Skolen benytter Uke 6-materialet og har delvis seksualundervisning på flere trinn. På denne skolen har de også erfaring med eksterne aktører i form av MSO, men det ble ikke gjentatt da lærerne mente innholdet var ivaretatt i seksualundervisningen til naturfagslærere og helsesøster.

Naturfagslæreren prioriterer seksualundervisning og ønsker at den skal være tverrfaglig og omfattende. Hen forklarer hvordan seksualundervisningen organiseres og det varierer litt fra år til år og er ofte lagt til temadager og -uker.

Jeg tror det organiseres litt forskjellig på trinnene. Men det læreverket som har vært i naturfag, det har lagt sex og samliv på niende trinn. Og den seksualundervisningen som har blitt gitt har i stor grad vært rundt naturfagsundervisningen. Men det har vært laget temaarbeid som er en forbedring. Og sist jeg var på det trinnet jeg er på nå, altså sist de hadde niende, så hadde vi et prosjektarbeid som inneholdt da naturfag, samfunnsfag, norsk og KRLE. (...) Med et felles produkt. Og det hadde vi hatt en gang før. Og egentlig så syns jeg det fungerte, men da klarte vi bare få med to fag. 2N

Men det har lagt mest på niende trinn. (...) Og når de gikk i åttende så hadde vi en prosjektdag om grensesetting. Også Uke 6 sitt materiale (...) som vi gjennomførte på både åttende og niende relativt samtidig. (...) Da de gikk i niende, hadde vi en annen type prosjekt som ble gjort mindre enn det var gjort med den forrige gangen vi gjennomførte det. (...). Og det trinnet jeg er på nå, der syns alle det er viktig, så vi skal gjennomføre nå på 8. trinn Uke 6. Og det som er lagt opp til nå er at vi skal bruke hele uken. 2N

På samarbeidstrinnet til læreren i samfunnsfag og KRLE hadde de ikke seksualundervisning på åttende trinn, men en temadag om seksuell trakassering. De skulle bruke Uke 6 i et tverrfaglig samarbeid på 9. trinn, men der var ikke planleggingen ferdig på intervjudtidspunktet og læreren hadde ikke vært med på gjennomføringen på denne skolen tidligere. Læreren mente at tematikken skulle opp igjen på tiende trinn.

Seksualundervisning har vi ikke hatt på åttende. Vi hadde en slags temadag på åttende trinn egentlig i forbindelse med noen seksuelle krenkelser som kom opp på skolen på niende, tror jeg det var. Og så hadde vi og noen episoder på åttende trinn som gjorde at vi valgte å benytte ... ja, kjørte noen sånne selvhevdelsesprogram, hvordan sette egne grenser og hva slags type hverdagslig språk som mange av jentene ble utsatt for, og hvor vanlig de syns det hadde blitt at du omtrent ikke reagerte på det lenger ikke sant. (...) Ja ... men utover det så har vi jo ikke hatt noe om det verken i KRLE eller samfunnsfag. Det er mer sårn, det kommer liksom nå på niende. 2SK

Vi skal jo ha en slags gjennomgang av hvordan vi skal organisere det. Vi har sånne trinnmøter hver onsdag og da skal vi ha en gjennomgang av det, skal vi kjøre bare naturfag, skal vi kjøre en hel uke, skal det være et par dager, altså ... skal det bare handle om de tingene der? Egentlig blir det litt spennende hva vi ender opp med. 2SK

Helsesøster på skolen har samtalegrupper med elevene på niende trinn i forbindelse med uke 6 som varer i ca. 1.5 timer. Denne gangen ble undervisningen gitt i samlet klasse og kontaktlærer var til stede.

Da har jeg hatt et opplegg som jeg har laget selv, da. Med kilder fra blant annet Sex og samfunn. (...) Men i år så, det brukte de her på skolen i fjor også Uke 6, har de brukt i år også. Så det hadde vi faktisk i forrige uke. Og jeg opplever at skolen tar det seriøst og bruker mye tid og ressurser på det. De har satt av hele uken for både 8. og 9.-trinnet. (...) Ja, jeg er ikke inne på begge, men skolen har hatt alternativt opplegg og undervisning hele uken for både åttende og niende og så har jeg hatt seksualundervisning i klassene, 1.5 timer i hver klasse. 2H

Og så har jeg faktisk hatt gutter og jenter samlet for første gang. (...) Men jeg så veldig tydelig at jentene ikke kom frem. 2H

Men kontaktlærer er jo inne i klasserommet. Eller, de var i hvert fall det nå. 2H

På denne skolen er det altså en ganske omfattende seksualundervisning, som både er tverrfaglig og i de enkelte fagene, men varierer litt etter samarbeidstrinn. Seksualundervisning blir hovedsakelig gitt på alle trinn, mens helsesøster er inne på niende.

5.2.4. Organisering på skole 3

På skole 3, en stor bydelsskole i kommune 2, er det en del variasjon innad på skolen i organiseringen av seksualundervisningen. Det er tydelig at samarbeidstrinnene arbeider adskilt, slik at det kan være store forskjeller i praksis. Lærerne benytter Uke 6-materialet og de har også erfaring med å ha eksterne undervisere fra FRI.

I følge naturfagslæreren har de seksualundervisning hvert år, som et tverrfaglig samarbeid i uke 6. I tiende har det også vært en temadag. Seksualundervisning utover dette foregår i de ulike fagene og undervisningen i naturfag har ligget på tiende fordi læreverket har lagt det der, men er nå flyttet til niende.

Litt forskjellig. Vi har fulgt det opplegget til Uke 6 og så har vi hatt både på åttende og niende. Og så har vi pleid å ha seksualundervisning på tiende, rett og slett fordi at det har vært et kapittel i boken i tiende, men nå har det blitt flyttet til niende pga. nytt læreverk så det var egentlig første gangen i fjor at vi hadde det på niende. Så det er sånn organiseringen har vært. Da har vi hatt en periode, vi har pleid å ha en dag på

mitt trinn da, jeg kan ikke snakke for alle trinnene. Der har vi pleid å ha en dag der vi har forskjellige poster. Da har vi for eksempel hatt om homofili; vi inviterte for eksempel det som heter FRI nå da. 3N

Nei, altså, Uke 6 har vi pleid å ha i 8., 9. og 10. i uke 6 i februar. Men så er det den naturfaglige biten som vi dekker inn nå i niende. Og da har vi alt mulig, fra hva sex er for noe og til fødsel og alt der i mellom. Og sykdommer og om prevensjon osv. 3N

Læreren i samfunnsfag og KRLE forteller om en mindre omfattende seksualundervisning enn den som foregår på samarbeidstrinnet til 3N. Seksualundervisningen begrenses til uke 6 på niende trinn som er tverrfaglig samarbeid der de bruker materialet fra Sex og Politikk.

Det er litt sånn hipp som happ. Det som pleier å skje, i hvert fall når jeg har vært her, er at vi får en mail i fra noe som heter Uke 6 når vi går på niende. Og så får alle litt panikk fordi "Åja vi må ha seksualundervisning!" og så diskuterer vi på et møte om vi skal ha Uke 6 eller ikke og så blir vi enige om at selvfølgelig skal vi ha Uke 6, men vi kan ikke ha alt for det blir altfor masse. Og så setter vi oss ned og ser i heftet hva vi skal ha, hva vi ikke skal ha, fordeler litt utover fag, bruker det opplegget de har. Det er hovedvekten av seksualundervisningen her, kommer fra de Uke 6-heftene. (...) Så er det jo selvfølgelig litt knyttet inn i naturfag og et par andre fag, men det går jo mer på det fysiologiske, hva som skjer med kroppen når du blir gravid etc. 3SK

Så et par ting som kommer litt utenom de oppleggene fra Uke 6. Men vi blir som regel enige om at vi går gjennom det samme i alle klassene. 3SK

- Så ... men som sagt, det er ikke så mye som blir gjort utenom den uke 6. – Nei. - På vårt trinn i hvert fall. Kanskje [3N] har andre oppfatninger. 3SK

Helsesøster på skolen har samtalegrupper om seksualitet på niende trinn av en times varighet og noen ganger undervisning på de andre trinnene i samarbeid med lærerne.

Ja, altså det er først og fremst naturfaglæreren som driver det, den undervisningen om seksualitet og sånn. Men i niende klasse da har jeg samtalegrupper. (...) Og så får jeg guttene ned for seg og jentene for seg og så har jeg undervisning om det som står i mine retningslinjer at jeg skal ha undervisning om. (...) Eventuelt i samarbeid med lærer, at de tar noe og så tar vi noe. (...) Jeg har jo også hatt undervisning i tiende. Har hatt temadager. 3H

Vi hadde allerede de gruppene i niende før Uke 6 kom på banen. Så har jeg hatt også i åttende og svart på spørsmål. Lærerne spurte om jeg kunne komme opp. Så det var et år jeg hadde på alle trinn, men egentlig står det i mine retningslinjer at jeg skal ha det på niende. 3H

På denne skolen har også helsesøster en viktig rolle i seksualundervisningen og alle elevene får en del timer seksualundervisning i den tverrfaglige uken med Uke 6-materialet. Utover dette varierer seksualundervisningen etter lærer og samarbeidstrinn.

5.2.5. Organisering på skole 4

På skole 4, en kristen privatskole i kommune 2, er jeg litt usikker på hvordan seksualundervisningen organiseres etter å ha snakket med to lærere og helsesøster, fordi jeg fikk ulike forklaringer. I følge den ene læreren tar de ofte inn folk utenfra og har temadager.

Ja, vi har av og til noen temauker på skolen der vi bryter opp vanlig timeplan. Så har vi rett og slett temauker. (...) Da tar vi og får folk inn og har forelesning og samler trinnet (...) og har foredrag og forelesninger og litt forskjellig sånn da. Og da har vi mye av det. (...) Da tar vi masse om selvbylde, om grensesetting, ja. Det er mest på tiende vi har det men vi har det litt på alle trinn egentlig på sånne åpne uker og så har vi, psykisk helse har vi en del om. 4SK

Svaret på hvilke eksterne aktører som hadde vært inne var ikke helt entydig, men det var ikke en fast aktør.

Vi har hatt en fra ... fra Haukeland som har vært her blant annet. Det er en sånn forsker da. (...) For det ... ja, hun har om ... om hun har hatt om seksualitet er jeg litt usikker på da. (...) Ja, det var et godt spørsmål. Hvem vi har inne der. Så er det fra et som heter Gutt og Jente, kjenner du til dem? (...) Tror vi har hatt inn noe fra dem. Eh ja ... bare ser for meg folk som har vært inne her. (...) Men jeg husker ikke hvem som var for hvem nå, det gjør jeg ikke. Men vi har ikke noe sånn fast at de er inne alle år. (...) det er det ikke. Det er alt etter hvem som kjenner noen og hvem vi får tak i. 4SK

Hen fremhever i tillegg et opplegg som er utarbeidet av en tidligere helsesøster ved skolen som lærerne bruker i seksualundervisningen, som ligger til alle trinn.

Nei, det ligger på alle trinn det. Det ligger på barneskolen også. Vi har laget opplegg for alle trinn. Det handler jo om vennskap, hvordan være en god venn, det handler om skilsmisse, hvordan det er å være skilsmissebarn, følelser, så det er alt mulig. De har gjort et kjempearbeid. Som inkluderes i det gode liv, da. Det å ta valg og kunne velge og ... ja. 4SK

I følge naturfagslæreren er det litt samarbeid mellom naturfag, KRLE og helsesøster og undervisningen ligger hovedsakelig på tiende trinn. Jeg intervjuet hen i etterkant av 4SK og spurte derfor etter temadager og eksterne aktører uten å si at det var nevnt.

- Den deles på en måte litt opp. Litt samarbeid mellom naturfagslærere, vi har en ganske stor rolle der, inn mot helsesøster, vi samarbeider litt der og inn mot KRLE-lærere. Så det er liksom de tre personene der da som samarbeider en del inn mot klassene. Og kanskje snakker litt om forskjellige ting og går litt ulikt i dybden på ting. Og den organiseringen tenker jeg har vært der så lenge jeg har vært her og jeg har inntrykk av at det er en organisering som har vært en stund da. (...) Og utover det er det ikke så mye sånn konkret undervisning. (...) - Nei, så ikke noe prosjekt eller ..? - Nei, ikke som jeg har vært med på i hvert fall. - Nei. Har dere hentet inn noen utenfra for eksempel, sånne ting? - Jeg har ikke erfaring med å hente noen utenfra, nei. 4N

Da er det mye på tiende trinn, stort sett. Vi toucher litt innom temaet på niende kanskje, men mest på tiende fokuset ligger. 4N

Selv om begge lærerne har arbeidet ved skolen i over fem år, gir de ulike forklaringer på seksualundervisningspraksis. 4SK fremhever eksterne aktører og temadager, mens 4N ikke har vært borti noen av delene. Her kan erindringsfeil spille en rolle, men det kan også være at førstnevnte lærer forteller om organisering som foregikk enda lenger tilbake. En annen forklaring kan være selvrepresentasjon; at læreren ønsker at seksualundervisningen skal høres bedre ut enn den er i praksis.

Helsesøster har seksualundervisning på niende trinn, med tre timer per gruppe og etter ønske fra lærerne er hen inne litt på tiende trinn og svarer på anonyme spørsmål om seksualitet.

For da er jeg inne etter de er ferdig med pensumet på tiende trinn, så har lærerne samlet inn spørsmål som elevene kunne skrive anonymt da, alt mulig. Og så har jeg samlet dem inn og så har jeg hatt en liten uke på meg til å forberede svar og så har jeg på en måte svart, eller samlet da, på de spørsmålene. En time. (...) Ellers på niende trinn så er jo jeg som helsesøster inne tre timer per gruppe da. 4H

På denne skolen er også helsesøster en viktig kjerne i seksualundervisningen, mens den øvrige seksualundervisningen varierer litt i hvordan den organiseres. Det ser likevel ut til at det alltid er et element av tverrfaglig samarbeid om seksualundervisningen.

5.2.6. Oppsummering

Det er først og fremst mye som er felles på de fire skolene i utvalget. Det ene som er gjennomgående for alle skolene er at helsesøster er sentral i seksualundervisningen.

Helsesøstrene har minimum en time seksualundervisning enten på åttende eller niende trinn.

Utover dette har alle skolene en form for tverrfaglig samarbeid blant lærerne om seksualundervisningen og har erfaring med eller fast opplegg som innebærer temadager eller -uker.

Alle skolene har også hatt erfaringer med eksterne aktører som et supplement til seksualundervisningen, men ingen respondenter har ansett ekstern aktør som erstatter for undervisning fra lærer og helsesøster om seksualitet. I kommune 1 er det obligatorisk med seksualundervisning fra Sex og samfunn på niende trinn og dette gjennomføres på skole 1. På

de andre skolene er det ikke systematisk bruk av eksterne aktører, men både MSO og FRI har vært inne på skolene.

Det varierer ellers både mellom skolene og innad på skolene hvordan lærernes seksualundervisningen organiseres og hvilket omfang den har. Skole 2 ser ut til å ha den mest omfattende og systematiske seksualundervisningen, mens det på skole 3 er stor variasjon innad på skolen som innebærer at det på ett samarbeidstrinn gis seksualundervisning i én tverrfaglig uke på niende trinn, mens det på et annet er en mer omfattende seksualundervisning. Jeg vil videre se på innholdet i seksualundervisningen.

5.3. Lærernes seksualundervisning

5.3.1. Innledning

Felles for alle lærerne er at de er opptatte av at seksualundervisningen skal være oppdatert og relevant for elevene, samt at undervisningen ikke skal være ubehagelig eller ”klein”. Flere sier det krever at de i forkant tenker gjennom egne holdninger og gjør seg komfortable med tema de ellers kunne blitt flaue over i klasserommet.

Videre er et sentralt forskningsspørsmål hvilken tilnærming seksualundervisningen ligger innenfor. Seksualundervisning ligger på de tre ulike undervisningsfagene samfunnsfag, KRLE og naturfag og jeg undersøkte seksualundervisningen som blir gitt innenfor disse fagene og plasserte undervisningen innenfor de fire kategoriene for seksualundervisning. Som forventet har jeg funnet ulike tilnærminger i de forskjellige fagene, men totalt sett er det en danningstilnærming som dominerer. Den videre fremstillingen er gruppert etter de tre undervisningsfagene.

5.3.2. Seksualundervisning i KRLE

Som nevnt er kompetansemålet om seksualitet i KRLE åpent for mye tolkning og kan tilhøre en danningstilnærming, men er tydelig på en kjønn og mangfoldstilnærming. Tematikk som tas opp av lærerne er blant annet abort, familie, seksuell orientering, valg og ansvar, ulike roller, holdninger, identitet, religion og følelser.

Så det går mye på å undervise mest i etikk og etiske ting, følelser, grensesetting. Ja, hvordan leve det gode livet, hvordan være en god kjæreste, hvordan være en god ektefelle, hvordan være altså ... respekt ...og ”hvem er jeg med mine følelser”. 4SK

Noen lærere er veldig bevisste på hva som er seksualundervisning i KRLE og hva som er samfunnsfag eller naturfag.

Jeg tenker at i KRLE-faget er det jo litt sånn at det er lagt opp mot valg og ansvar, moral og etiske spørsmål, noe som ikke er så veldig unaturlig, men da blir det den vinklingen der man tar. I hvert fall jeg tar når jeg skal være KRLE-læreren. Jeg ville tatt en helt annen vinkling som naturfagslærer. Da ville det vært på en måte mer teknisk og forplantningsmessig. (...) Og som samfunnsfaglærer kanskje et sted midt imellom. 1SK

I KRLE fremhever de fleste lærerne diskusjon som arbeidsform og at det er refleksjon om etikk og moral som står i fokus for seksualundervisningen.

Og i tillegg så er jo faget lagt opp til at man skal stille spørsmål og være undrende og sånt, så derfor finner jeg det veldig naturlig å gjøre det også der. Og så er det litt det å også problematisere at her er det faktisk ikke noen absolutte rammer. Det finnes jo ikke noen absolutt fasit. Altså her finnes det forskjellige kilder til sannhet. 1SK

Refleksjonen blir i KRLE også knyttet til religion og hva ulike religioner eller kulturer kan si om seksualitet.

Ja, litt det samme men reflekterende da og så er det knyttet til følelser og sånne ting, kanskje innforbi religion og sånn. Litt sånn sett dine grenser, ja. Jeg tenker det handler om de tingene der i KRLE. Diskusjonsfag, sant. Altså ... lov til å sette ord på ting de tenker på, lurer på eller ... det gjør de jo på en måte i alle de fagene da, ja. Men litt mer sånn, ja, uten at jeg skal kaste kristendomskortet, at en driver kun med sex i forbindelse med ekteskapet og sånne ting. At en kan snakke om at sex handler om hva en føler for et annet menneske og, noe som er en fin del av det sant. 2SK

På skole 1 og 2 ble ulike religioner og kulturer fremhevet som noe man måtte ta hensyn til i seksualundervisningen. Det betydde ikke at respondentene unngikk temaer, men de var bevisste på at det krevde en spesiell sensitivitet og kunne være utfordrende. Men norsk lov blir satt over religion i tilfeller som tvangsekteskap og kjønnslemlestelse.

Ja, altså det er jo klart at religion og kultur kommer inn i bildet og det er jo i bakhodet hele tiden. Fordi man vet jo at tvangsgifte eksisterer i området her for eksempel, så det er jo en ting man må ha klart for seg at det er sånn. Uten at jeg av den grunn tar noen veldig store hensyn der. Jeg tenker der setter jeg litt loven over religionen. 1SK

Kjønn og mangfoldstilnærmingen fremheves av flere, som her.

Det å få frem forskjellene. Det at ... ja, at vi tenker forskjellig og er forskjellig og det at vi bruker, jeg bruker i hvert fall en del tid på å snakke om det da. Og forskjellig legning, og det er ikke sånn at vi hemmeligholder det heller. 4SK

Det varierte hvor mye plass lærerne hadde gitt seksualundervisning i KRLE. En av lærerne sier hen ikke har hatt seksualundervisning spesifikt i KRLE.

Vi har i hvert fall ikke gjort det til nå at vi har noe spesifikt for seksualitet i KRLE har jeg ikke vært med på. Men vi har det der kapittelet om identitet. 3SK

Samme lærer sa også at hen ikke var helt sikker på hva som gikk i kategorien seksualundervisning, siden det er stort og utflytende tema.

- Hva vil seksualundervisning si i KRLE i motsetning til samfunnsfag eller naturfag kanskje sant ... - Ja, jeg begynte å tenke litt nå. For jeg merker at jeg ikke helt vet hvor grensene for seksualundervisning går. 3SK

Det ser ut til at kompetansemålet om seksualitet i KRLE stort sett er ivaretatt på skolene i utvalget og at seksualitet undervises på fagets premisser. Det er mest kjønn og mangfold- og kriminalitetstilnærmingen som dominerer. Det er fokus på seksuell orientering og refleksjon om egen identitet som er innenfor kjønn og mangfoldstilnærmingen. Det er også fokus på grensesetting, som er innenfor kriminalitetstilnærmingen. Det er ingen av lærerne som sier de i KRLE underviser om noe som går innunder helsetilnærmingen og en av lærerne påpeker også at for eksempel ”forplantning” ligger til naturfag. Metodene er derimot tydeligere preget av en danningstilnærming ved at det i stor grad legges opp til aktive elever og refleksjon.

5.3.3. Seksualundervisning i samfunnsfag

I samfunnsfag fant jeg de samme tendensene som i KRLE til variasjon i omfang og at tankene knyttet til hva som er seksualundervisning spesifikt i samfunnsfag er ulike og ikke alltid så konkrete. Fokuset er ofte mer analytisk enn den reflekterende undringen som fremheves blant flere i KRLE, men det legges opp til refleksjon og diskusjon.

I samfunnsfag legger kompetansemålene om seksualitet opp til en kjønn og mangfold- og kriminalitetstilnærming. Tematikk som nevnes av lærerne er lover og regler, statistikk, seksuelle overgrep, tvangsekteskap, kjønnsroller, porno, sosiale medier, seksuell orientering og seksuell identitet. Her skiller en av respondentene seg ut ved å ha et tydelig perspektiv på hva seksualundervisning i samfunnsfag vil si og plasserer den innenfor både kjønn og mangfold- og kriminalitetstilnærmingen.

Ja, det er jo helt klart at samfunnsfagbiten kommer veldig tydelig inn og det blir å snakke om lover og reguleringer og den type ting og selvfølgelig tvangsgifte og den type ting når vi skal snakke om seksuelle overgrep og alt mulig sånt, men også kanskje

med et litt mer statistisk og faktabasert utgangspunkt, ikke den samme undringa [som i KRLE]. 1SK

Men sant hore og madonna-problematikken for eksempel, og det er veldig naturlig å ta opp i samfunnsfag. Med kjønnsroller og ja ... Ja, ikke minst for de som da er unge og skal debutere for eksempel. Altså med det at man skal være et dydsmønster men erfaren. Det umulige der. Og det er selvfølgelig ekstra aktuelt å snakke om pornografi i våre dager. Det, altså det er jo en virkelighet som har virkelig endret seg fra, i løpet av de årene som jeg har levd. (...) Og kanskje forsøke å ha et ganske klart fokus på at dette er ikke virkeligheten. Det du ser der er ikke virkeligheten. 1SK

Som respondenten sier åpner det å undervise om kjønnsroller for å trekke inn aktuelle problemstillinger som porno. De andre respondentene har en litt vagere forklaring på hva seksualundervisning i samfunnsfag egentlig er. En respondent fremhever konsekvenser av seksuell atferd og statistikk.

Ja, altså ... jeg tenker der er det gjerne fokusert på sånne ting som dreier seg om legning kanskje. Mye sånn statistikker i forhold til graviditeter og uønskete graviditeter og seksuell debut og sånne ting som det. (...) Det er mer sånn analytisk i forhold til hva som skjer hvis en drikker og ... ja, sånne ting er det det handler om i samfunnsfag så vidt jeg nå klarer å huske. 2SK

Mens en annen fremhever identitet og seksuell orientering, som er innenfor kjønn og mangfoldstilnærmingen.

- Men undervisning i samfunnsfag, hva vil seksualundervisning si der? - Gudene vet altså. Det er ikke ... det går kanskje mest på identitet og kjønnsbegrep og seksualitet som i homofili og transgender og den type greier. (...) Jeg har brukt en del tid på det med identitet. De går jo i niende klasse og ... men sånn tradisjonell seksualundervisning har vi ikke vært gjennom i samfunnsfag. 3SK

Jeg spurte lærerne om de benyttet kompetansemålene hvis det ikke kom tydelig frem i svarene og flere var ikke helt sikre på hvordan de benyttet dem.

- Bruker du kompetansemålene på noe vis? - Ja, det må du jo gjøre det. Men jeg husker jo ikke hva de er. 3SK

- Jeg har ikke tenkt så mye på det om jeg er annerledes der. - Ja, for bruker du for eksempel kompetansemålene aktivt når du da skal ha seksualundervisning, så er jo de annerledes i kristendom enn samfunnsfag ... - Ja ja. Ja, det er sant. Ja. (stille) - Men har du egen seksualundervisning i samfunnsfag? - Nei, det har jeg ikke. Jeg deler ikke opp ... jeg tror ikke jeg deler det opp sånn egentlig. 4SK

Det ser altså ut til at det i samfunnsfag er litt mindre bevissthet knyttet til hva seksualundervisning i faget vil si og at det også er mindre seksualundervisning gitt i dette faget. Lærerne er inne på deler av kompetansemålene, men kun én av respondentene er

tydelig på at seksualundervisningen i faget samsvarer med målene. Dette er også den respondenten som *ikke* arbeider tverrfaglig med seksualundervisningen. Flere steder inngår samfunnsfag i tverrfaglig undervisning og det kan viske ut skillet. Av den tematikken som blir tatt opp er det kjønn og mangfold- og kriminalitetstilnærmingen som dominerer med fokus på seksuell orientering, identitet og seksuelle overgrep, mens helsetilnærmingen ikke er til stede. Det er også her lagt opp til diskusjon og refleksjon, som fremmer danning.

5.3.4. Seksualundervisning i naturfag

Grunnet fagets naturvitenskapelige fokus forventet jeg at seksualundervisningen i dette faget ville være tydelig innenfor helsetilnærmingen. Det var sentralt å undersøke i hvor stor grad undervisningen og tematikken fortsatt lå på den tradisjonelle naturfagslinjen med reproduksjon og kjønnssykdommer eller om lærerne hadde endret i tråd med kompetansemålene. Som vist tidligere ivaretar kompetansemålene i naturfag alle de tre tilnærmingene til seksualundervisning og dermed samlet sett danningstilnærmingen.

Det jeg har funnet er at ingen av lærerne er innenfor en snever helsetilnærming, men at alle vektlegger helsetilnærmingen samtidig som de også gir en helhetlig seksualundervisning etter danningstilnærmingen. De fremhever at det i naturfag er en mer faktabasert eller vitenskapelig tilnærming fremfor den reflekterende og diskuterende tilnærmingen i samfunnsfag og KRLE. Av tematikk nevnes spesielt kroppen, kjønnssykdommer, kjønnsorganer, befruktning, graviditet og fosterutvikling, pubertet, hormonsystemet, anatomi og prevensjon. Først og fremst vektlegges altså en helsetilnærming.

Nei, da er det jo det som er kompetansemålene i naturfag innenfor sex og samliv. Der er jo for så vidt kjønnsidentitet også, men det er jo mye biologisk sant. Svangerskap, sykdommer, samlivsformer ... nå husker jeg ikke alle kompetansemålene i hodet. Men ... og anatomi, prevensjon, ja. 2N

I naturfag, ja, det er jo, altså, jeg vil si at det er alt, også følelser og at det er hva er normalt og hva er greit og ja. Og også ren faktakunnskap om kjønnsorganer og om fødsel og om svangerskap og om hele den pakken der. 3N

I motsetning til i KRLE og samfunnsfag er det mer fokus på fakta og fasitsvar.

I naturfag er det mye faktabasert. Altså alt i fra kjønnsorgan til befruktning, fosterutvikling, hele den rekken der. (...) Er nok mindre diskusjon og samtaler rundt dette med følelsesliv, den biten av seksualiteten i naturfagen. Men fokus på å systematisere faktaene for de, rett og slett. 4N

Psykisk helse påpekes av flere som del av det naturvitenskapelige fokuset.

Jeg tenker seksualundervisning i naturfag er dét: kropp, å bli kjent med kroppen. Vite hva ting er, hvorfor skjer ting. Hvorfor er hormoner der? Hva skjer, på en måte. Det føler jeg fokuset bør ligge på i naturfag, det fysiske. For så vidt også det psykiske, hva påvirker kroppen. 4N

Lærerne underviser også om etiske problemstillinger og grensesetting og lover og regler knyttet til seksualitet.

- Og grensesetting det er og viktig. Så om det ikke hadde stått der [i kompetansemålene], så hadde vi snakket om det uansett. - Ja, for du ville ikke tenkt det var samfunnsfag? - Nei, for det er viktig ikke sant. Det er veldig viktig og det må man gjøre. For det handler om å være et menneske, ikke sant. 1N

Men vi har alltid hatt, i hvert fall for min egen del, vi har alltid hatt akkurat litt om det med etiske problemstillinger og fokusert veldig på akkurat det med nei betyr nei. (...) Og det er jo og noe som vi er inne på i undervisningen med hvilke lover og regler som gjelder og seksuell lavalder og hva som er greit. 3N

Flere av lærerne er veldig tydelige på at de har en helhetlig tilnærming til seksualundervisning også i naturfag og spesielt én er opptatt av at seksualundervisning må foregå hele tiden når det blir naturlig i undervisningen.

Men da må man i hvert fall vite kan man bli gravid eller kan man ikke bli gravid, eller lite sjanse for det. Så vi går inn i flere sårne da, fra dyrecellen så kan samtalen havne i å ha barn, ikke sant. 1N

Som en av lærerne påpeker kan kompetansemålene tolkes vidt, så lærerne velger sammen ut det de mener er viktig for elevene å vite.

Ja, så vi har tatt litt sånn ”dette tenker vi det er viktig at dere vet” og så har vi undervist litt mer enn kompetansemålene. 2N

Flere av lærerne mener det hersker en oppfatning av at det er naturfag som har hovedansvaret for seksualundervisningen.

For det jeg ser er jo at de andre ... eller ikke alle, men mange andre lærere føler at dette tilfaller naturfag. 2N

Det ser altså ut til at kompetansemålene i naturfag i høyeste grad er ivaretatt blant lærerne i utvalget. Naturfagslærerne skiller seg også litt fra lærerne i KRLE og samfunnsfag på at de er veldig bevisste på hva seksualundervisning i eget fag vil si og vet hva de aktuelle kompetansemålene er. Seksualundervisningen i naturfag har elementer fra både helse-, kjønn og mangfold- og kriminalitetstilnærmingen, men med mer omfattende undervisning innenfor

helsetilnærmingen. Dette samsvarer også med kompetansemålene om seksualitet i naturfag. I naturfag blir det altså gitt en helhetlig seksualundervisning innenfor danningstilnærmingen.

5.4. Helsesøstrenes seksualundervisning

På alle skolene i utvalget har helsesøster en sentral rolle i seksualundervisningen.

Undervisningen foregår som oftest i form av samtalegrupper med 10-15 elever, men i full klasse på én skole. Undervisningen har en varighet på en til tre timer. På alle skolene i kommune 2 foregikk seksualundervisningen på niende trinn, mens den i kommune 1 ble gitt på åttende trinn.

Helsesøstrene fremhevet dialog som metode i sin seksualundervisning. Alle benyttet digitale hjelpemidler og viste frem bilder og plansjer og videosnutter. De fleste viste også frem ulike prevensjonsmidler og lærte elevene hvordan de benytter kondom.

Helsesøstrene underviser mye om kroppslige funksjoner, anatomi, prevensjon og SOI, noe som er innenfor helsetilnærmingen. Samtidig har de fleste en helhetlig tilnærming til seksualundervisningen. De favner en bred tematikk som inkluderer seksuell orientering, grensesetting, overgrep og følelser. Her ivaretas altså kjønn og mangfold- og kriminalitetstilnærmingen, i tillegg til helsetilnærmingen. Dermed befinner også helsesøstrenes undervisning seg innenfor danningstilnærmingen. En helsesøster oppsummerte tematikken slik:

Jeg fokuserer på ... jeg må jo ta litt sånn anatomi, og så tar jeg litt om holdninger og grenser og sånne ting. Jeg har også inn i den korte timen dette med hvem de forelsker seg i sant, med homoseksualitet og transseksualitet og alle sånne ting for å gjøre det litt sånn normalt. At det er like bra, at de har samme følelser. Så hvilke holdninger har de (...) Og dette her med å vise frem prevensjonsmidler og forteller de sånn hvordan de fungerer og hva man skal legge vekt på, hører litt med dem hva de tenker ... myter og fakta. 3H

Helsesøstrene har som lærerne stor frihet i hvilken tematikk de tar opp, selv om veilederen foreslår en del. Denne helsesøsteren fokuserte mer på følelser enn prevensjon og SOI.

Jeg har på en måte en plan på de tingene som jeg har lyst å gå gjennom som jeg tenker jeg kan gå gjennom og ha et fokus på. Så ser jeg at det blir så stort at jeg ikke klarer rekke over det. Så de rent tekniske tingene som kjønns sykdommer og SOI er viktig at jeg kan si noe om for jeg føler jo jeg har ganske god kompetanse på det området. Men samtidig så ser jeg at jeg måtte hatt mer tid for å få det til. For at jeg skulle fått gjort alt jeg hadde ønsket, da. 2H

I motsetning til 2H var helsesøster på den kristne skolen mest opptatt av å undervise om prevensjon og SOI. Vedkommende underviste heller ikke om seksuell orientering. Helsesøster på denne skolen skulle ikke dele ut prevensjon.

Det eneste er at jeg ikke deler ut prevensjon. Det er en sånn avtale mellom kommunen og skolen at det skal helsesøster her ikke gjøre. 4H

- Kanskje kjønnssykdommer. Men mest prevensjon egentlig. (...) - Sender du de til helsestasjon da eller? - Ja, det gjør jeg absolutt. Det er den (...), helsestasjon for ungdom. Hvis de trenger prevensjon for eksempel, hvis de er seksuelt aktive, så blir de jo veiledet bort dit eller fastlege eller lignende. 4H

Helsesøstrene har uttalt mål om å redusere uønskede svangerskap og forekomst av SOI og setter målet i sammenheng med grensesetting, overgrep og holdninger.

- Men det er sånn balanse at vi skal gi de konkrete tiltak for å forhindre uønsket svangerskap og for at de skal tenke gjennom at de kan ha en selvbestemt graviditet og dette med holdninger. - Hva tenker du på med holdninger? - Med holdninger, at det skal være sånne holdninger overfor andre at man skal respektere andre. Jeg tar jo også dette med voldtekt og overgrep, sant. (...) At de ikke skal få disse vonde opplevelsene som gjør at det er vanskelig å ha et godt seksualliv senere. 3H

Det varierer om helsesøstrene underviser kjønnene samlet eller hver for seg, men det vanlige er sistnevnte. Samme undervisning gis likevel til begge kjønn. Som denne helsesøsteren påpeker er kjønnsroller også et tema.

- Har du samme opplegg for guttene og jentene? - Ja, helt det samme. Klart jeg fokuserer litt mer på enkelte ting. (...) Ja, de kan oppleve mye sånn med kommentarer og sånn. Hvordan man skal omtale hverandre. Dette med at jenter blir gjerne kalt for horer hvis de har mange kjærester sant, mens guttene blir ofte mer positivt omtalt, player for eksempel har jeg hørt. Så jenter må liksom løftes opp littegrann. De kan ikke snakke negativt om seg selv. 3H

Alle var opptatte av å få til en dialog og at elevene skulle ha gode muligheter for å stille spørsmål.

Det virker veldig lite med bare en time, men jeg prøver å ... der har jeg jo samarbeid med lærerne. De stiller spørsmål eller vi har litt sånn samtale hva har de fått av læreren, hva har de behov for. 3H

Helsesøstrene er også tydelige på at de griper sjansen til å informere og undersøke situasjonen til elevene når de kommer innom for eksempel for å få kondomer.

Altså jeg hører jo litt på hva det handler om. Det var snakk om kanskje ett år eldre ikke sant. Og det er ikke kriminelt det hvis man er sammen med noen som er omtrent på samme alder. (...) Men vi snakket om dette med kjønnssykdommer og sånn da, at det er viktig at han beskytter seg mot det. 1H

- Og det tenker jeg at første gang de kommer, og det sier jeg alltid, sant, i seksualundervisning, at dere kan komme til meg og få kondomer gratis og det er en prevensjonsveiledning med på kjøpet der. (...) Og da spør jeg ofte litt sånn i forhold til sex, om det er første gangen, om det er aldersforskjell, om det er på en måte en balanse i det forholdet, om de er trygg på det de gjør. Så da kan vi jo ofte få en litt individuell samtale også. - Ja, fange opp litt. - Ja. 2H

Med andre ord er helsesøstrenes seksualundervisning pågående og ikke begrenset til den formelle organiseringen. Alle helsesøstrene fremhevet viktigheten av at elevene skulle komme til dem for veiledning og råd også utover den faste seksualundervisningen. Noen ganger henvises de videre til helsestasjon.

- Og så er det og elever som kommer innom. Og får bare veiledning om seksualitet. (...) Og så hender det ofte at jeg henviser til helsestasjon for ungdom, for de kan gi resepter på p-piller hvis de skulle trenge det og sånn. (...) Så det kommer jo ungdommer innom og henter kondomer for eksempel. Sist uke hadde jeg to gutter i åttende ... niende som ikke hadde fått noe særlig undervisning og da hadde jeg undervisning bare for de to. (...) - Så de kommer en del til deg på eget initiativ? - Ja, det gjør de. 3H

Det er også viktig for helsesøstrene å fremheve et positivt syn på seksualitet som noe fint og godt og at man snakker om følelser. Dette settes i kontrast til en undervisning som fokuserer på de negative sidene ved seksualitet og alt man ikke skal gjøre.

Jeg vet jo at det er mange som kanskje nesten ikke har fått noe om hvilke følelser man har og hva som kan oppstå av følelser og at mange opplever kanskje at de har fått undervisning som nærmest er fylt av skyld og skam ikke sant. Så vi prøver jo på en måte å ikke fokusere på skyld og skam, men at seksualitet er noe som er bra, noe som er gitt oss og som skal nytes. At man våger å si det litt tidligere da. Men også da at det er viktig med grensene sine igjen og at det er ting som kan oppleves som vondt som ikke skal være og at man tør å si fra om det og sånne ting. Og selvfølgelig dette med incest. (...) Så det er jo et uendelig tema egentlig, det er det. 1H

Det er altså store likheter mellom helsesøstrenes seksualundervisning. Alle har et formalisert samarbeid med skolen om seksualundervisning på et visst trinn av en varighet på minst en time. Det varierer om elevene undervises samlet på klasse eller i mindre grupper delt etter kjønn. Hovedsakelig benyttes dialog som metode, mens helsesøstrene forklarer og gjerne viser frem illustrasjoner eller konkrete, som prevensjonsmidler. Alle helsesøstrene er opptatt av at elevene skal vite at de kan komme og få råd og veiledning i etterkant.

Når det gjelder tematikk, har de fleste helsesøstrene et spesielt fokus innenfor helsetilnærmingen. Likevel er det ingen av dem som befinner seg kun der. Alle inkluderer

kriminalitetstilnærmingen og alle unntatt en er også innenfor kjønn og mangfoldstilnærmingen. Dermed gir alle unntatt en seksualundervisning innenfor danningstilnærmingen og er opptatt av å gi elevene et sunt og normalt forhold til sin og andres seksualitet. Jeg kommer tilbake til dette i kapittel 7.

5.5. Oppsummering

Jevnt over ser vi at det er variasjon i seksualundervisningspraksis mellom de ulike skolene, samtidig som det er en tydelig felles kjerne. På alle skolene har helsesøster en sentral rolle i seksualundervisningen og underviser minst en time. På alle skolene er det også en eller annen form for tverrfaglig samarbeid om seksualundervisningen, selv om det varierer i omfang og hvilke fag som er involvert. Alle skolene har erfaring med bruk av eksterne aktører, men ingen av respondentene ser dette som erstatning for å gi egen seksualundervisning.

Når det gjelder undervisning i ulike fag, er det mest lik seksualundervisning som gis i naturfag. Her er helsetilnærmingen ivaretatt og vektlegges, men det gis en helhetlig seksualundervisning innenfor danningstilnærmingen. Seksualundervisning i KRLE og samfunnsfag ser derimot ut til å variere i større grad, men felles er at det ikke benyttes en helsetilnærming og at lærerne i større grad vektlegger kjønn og mangfold- og kriminalitetstilnærmingen.

Både lærerne og helsesøstrenes undervisning ligger totalt sett innenfor danningstilnærmingen, selv om det ikke like tydelig kommer til uttrykk i samfunnsfag og KRLE. Samtidig må seksualundervisningen ses fra skolen som helhet. Lærerne i KRLE og samfunnsfag underviser på sine fags premisser, vel vitende om at både helsesøster og naturfagslærerne ivaretar helsetilnærmingen. Med andre ord blir det gitt en seksualundervisning innenfor danningstilnærmingen på alle de fire skolene i utvalget mitt.

Dette er altså en seksualundervisningspraksis som skiller seg en del fra det tidligere forskning har kartlagt. Den snevre heteronormative reproduksjonsundervisningen gjenfinnes ikke i utvalget, verken blant lærerne eller helsesøstrene. Seksualundervisningen innebærer både tverrfaglig samarbeid mellom ulike lærere, samarbeid med helsesøster og samarbeid med eksterne aktører. Undervisningen varierer i omfang, hvilke trinn den ligger til og om den

organiseres som enkelttimer, temadager eller temauker. Som vist er det mye felles på skolene, men det er likevel forskjeller både mellom og innad på skolene.

Av forskjeller fant jeg at organisering og omfang av seksualundervisningen varierte innad på skolene. Bare en av skolene har formalisert samarbeid med ekstern aktør. En av helsesøstrene inkluderte ikke kjønn og mangfoldstilnærmingen i sin undervisning. Det varierte også i hvor stor grad lærerne underviste om seksualitet på sine fags premisser.

Spørsmålet er altså videre hva som kan forklare denne praksisen. Hva forklarer likhetene og hva forklarer forskjellene? De neste to kapitlene er viet ulike forklaringsfaktorer og jeg vil først se på kommunalt nivå, før jeg går videre til den enkelte skole og ledelse og samarbeid. I kapittel 7 diskuterer jeg profesjon som forklaringsfaktor.

6. Kommunalt nivå og ledelse og samarbeid på skolene som forklaringsfaktorer

6.1. Innledning

Jeg søkte altså å kartlegge seksualundervisningspraksis på skolene og plassere den innenfor kategoriene jeg hadde utarbeidet. Innholdsmessig befant seksualundervisningen seg innenfor ulike tilnærminger blant lærerne og helsesøstrene, men samlet sett innenfor en danningstilnærming. Både helsesøsters rolle i seksualundervisningen og organiseringen utover dette er ganske lik på skolene. Samtidig er det forskjeller både mellom skolene og innad på skolene.

Jeg vil først presentere forklaringer på seksualundervisningspraksisen på kommunalt nivå, som viser at kommunalt nivå påvirker lite. Videre undersøkes ledelse og samarbeid på skolene og i hvilken grad forklaringer for seksualundervisningspraksis kan ligge der. En policys iverksetting vil avhenge av premissene som ligger i organisasjonene som iverksetter den (Knill & Tosun, 2012). Både organisasjonsstruktur og –kultur spiller en rolle her. Grad av ledelse generelt og spesifikt for seksualundervisning fører til ulik seksualundervisningspraksis. Det samme gjør ulik type samarbeid generelt og spesifikt for seksualundervisning. Som antatt basert på Matland (1995), blir grupperinger lokalt en viktig forklaringsfaktor.

6.2. Kommunalt nivå

6.2.1. Innledning

Kommunalt nivå har etter hvert overtatt fra staten et stort ansvar for grunnskolen og kan få stor betydning også for seksualundervisning selv om skolene i utgangspunktet skal være sikret metodefrihet. På forhånd visste jeg at de to kommunene hadde ulik policy for seksualundervisning og det var et poeng for utvalget. Da tilgang på skolene var oppnådd, undersøkte jeg grundigere hvilke føringer de to kommunene la for seksualundervisningen og fant at det var lite utover den obligatoriske undervisningen fra Sex og samfunn i kommune 1. For helsesøstrene var det derimot egne retningslinjer i kommune 2.

6.2.2. Kommune 1

I denne kommunen ligger det ingen spesielle føringer for skolehelsetjenesten utover de nasjonale retningslinjene, men kommunen har bestemt at Sex og samfunn skal gi 2.5 timer seksualundervisning på niende trinn på skolene. Dette tilbudet har vært tilgjengelig siden 1992 og har vært inkludert i det obligatoriske undervisningsprogrammet siden 2008 (Sex og samfunn, u.d. b). I 2015 underviste de rundt 6000 elever. Kommunen har bestemt at seksualundervisningen skal flyttes fra 10. til 9. trinn og i skoleåret 2016/2017 måtte de derfor undervise alle kommunens 9. og 10.-klasser (ibid.).

Jeg kontaktet kommunens byråd for oppvekst og kunnskap og fikk svar fra en rådgiver som informerte om at Utdanningsetaten har ansvar for praktisk oppfølging av seksualundervisningen ut mot skolene. Jeg fikk også tilsendt to dokumenter som omhandlet endringen fra å gi den obligatoriske seksualundervisningen på tiende trinn til niende trinn. Det ene er en uttalelse til Helse- og sosialkomiteen fra Byråd for oppvekst og kunnskap datert 20.04.16 og det andre er et brev fra Utdanningsetaten til Byrådsavdeling for oppvekst og kunnskap datert 04.03.16. Vedlagt dette er Sex og samfunn sitt innspill angående endringen, underskrevet av daglig leder og undervisningsansvarlig. Sex og samfunn påpeker fordeler og ulemper ved flytting og her er spesielt elevenes modenhet tatt i betraktning.

Det refereres til en evaluering fra 540 av elevene som fikk seksualundervisning fra Sex og samfunn vinteren 2015, da undervisningen fortsatt lå på 10. trinn. Her oppga 14 % at de aldri tidligere hadde hatt seksualundervisning. Blant dem som hadde hatt seksualundervisning oppga syv prosent at de tidligere hadde hatt mindre enn en time undervisning. Det vil si at en av fem elever har hatt ingen eller under en time seksualundervisning i sin skolegang frem til da. Rundt halvparten (51 %) hadde hatt en til tre timer. Sex og samfunn fremhever at deres undervisning skal være et supplement til skolenes egen seksualundervisning, men at de dessverre ser at dette ikke alltid er tilfelle. De mener at seksualundervisning bør gis på alle trinn.

Jeg kontaktet videre Utdanningsetaten og fikk forklart at de jevnlig holdt kurs for lærerne i kommunen. Også disse kursene er i regi av Sex og samfunn og inneholder en presentasjon av Sex og samfunns undervisning, samt hjelp til egen seksualundervisning. Kurset fokuserer på ett av kompetansemålene i naturfag: "Formulere og drøfte problemstillinger knyttet til seksualitet, seksuell orientering, kjønnsidentitet, grensesetting og respekt, seksuelt

overførbare sykdommer, prevensjon og abort”. Tverrfaglighet fremheves altså ikke, med fokus kun innen naturfag, selv om det utvalgte kompetansemålet er bredt. Som jeg vil vise i kapittel 7 har ingen av respondentene i kommunen verken visst om eller deltatt på kursene.

I kommune 1 vet vi altså at alle elevene får seksualundervisning fra Sex og samfunn og det er også til dette ledelsens involvering tilsynelatende strekker seg. Rektor på en av skolene som takket nei til deltagelse informerte at seksualundervisningen på deres skole ”var fra Sex og samfunn”. Det kan se ut til at skoleledelsene i kommune 1 anser seksualundervisning som ivaretatt i sin helhet av Sex og samfunn, selv om organisasjonen selv presiserer også på egne nettsider at ”[u]ndervisningen fra Sex og samfunn skal være et supplement til seksualitetsundervisning i regi av den enkelte skole, ikke en erstatning (Sex og samfunn, u.d. b)”. Som vist i kapittel 5 har skole 1 obligatorisk undervisning fra Sex og samfunn, mens det utover dette ikke er systematisk seksualundervisning. Det ser med andre ord ut til at kommunalt nivå i by 1 påvirker seksualundervisningspraksis i form av undervisningen fra Sex og samfunn og at denne obligatoriske føringen bidrar til at ledelsen på skolen anser seksualundervisningen som ivaretatt.

Det er påfallende at det i kommune 1 settes ut både undervisning og kursing til eksterne aktører. På den ene siden viser det en vilje til å bruke ressurser på seksualundervisningen og at temaet prioriteres. Samtidig kan det tolkes som en manglende tillit til at lærerne selv kan ivareta seksualundervisning.

Men lærerne i utvalget ser positivt på Sex og samfunns undervisning og ser den ikke som erstatning for sin egen. De vektlegger seksualundervisning i stor grad. Det kan skyldes at kommunen ved å gjøre seksualundervisning fra Sex og samfunn obligatorisk tolkes som signal på at seksualundervisning er viktig. Dette kunne også slått andre veien ved at lærerne oppfattet seksualundervisningen som ivaretatt av den eksterne aktøren, noe Sex og samfunn selv mistenker. Det finner jeg ikke tendenser til hos underviserne i mitt materiale, men derimot hos ledelsen på skolene i kommunen.

6.2.3. Kommune 2

I kommune 2 finnes det ingen obligatoriske føringer for seksualundervisning. Tidligere har kommunen arrangert kurs for lærere og helsesøstre om ungdom og seksuell helse hvor det ble

undervist i bruk av materialet Uke 6 fra Sex og Politikk, som fremmer en danningstilnærming til seksualundervisning. Åse Røthing holdt også foredrag om inkluderende og normkritisk seksualundervisning og representant fra FRI - foreningen for kjønns- og seksualitetsmangfold gjorde det samme med fokus på LHBT-perspektivet. I kommunens handlingsplan mot diskriminering av lesbiske, homofile, bifile og transpersoner 2011-2015 er ett av tiltakene som fremheves en kompetanseheving i både grunnskolen og skolehelsetjenesten. Alt dette kan tolkes som signaler fra kommunen på at kjønn og mangfoldstilnærmingen er spesielt viktig.

I kommunens handlingsplan for bedre seksuell helse for 2011-2014 kommer det derimot frem en tydelig helsetilnærming. Det kartlegges forekomst av klamydia og abort blant kommunens ungdom og drøftes tiltak for å bedre tilstanden, blant annet gjennom skolens seksualundervisning. I planen refereres det blant annet til den ”effektive” seksualundervisningen som Kvaem (2008) fremhevet, med mål om å endre seksuell atferd som kan føre til dårligere helse. I handlingsplanen står det også at en kartlegging av seksualundervisning i kommunens grunnskoler skal utføres i planperioden, men det er ingen tegn på at dette er verken påbegynt eller gjennomført. Det har ikke kommet noen ny handlingsplan etter 2014, men byrådet vedtok i april 2017 en plan for satsing på kommunens seksualundervisning etter et tverrpolitisk initiativ.

Det ser altså ut til at kommunen har en slags policy på seksualundervisning og at den fremhever forskjellige tilnærminger til seksualitet, med vekt på helse- og kjønn og mangfoldstilnærmingen. Policyen kommer tilsynelatende i liten grad ut til skolene. Sist gang slike kurs ble arrangert var det lav deltagelse og det har heller ikke blitt gjennomført siste skoleår. Ingen av respondentene har verken visst om eller deltatt på kursene.

I kommune 2 bruker, som vist i forrige kapittel, begge de to offentlige skolene Uke 6-materialet fra Sex og Politikk og organisasjonen sier selv at kommunen støtter bruk av materialet. Men ingen av respondentene mener bruken av dette har kommet fra kommunalt nivå. Det er derimot usikkerhet knyttet til hvor det i det kommer fra, men det har blitt gjort i flere år. For noen er det lærerne selv som melder skolen på prosjektet og ledelsen spiller ingen rolle i dette valget.

Helsesøsters undervisning har tydeligere retningslinjer nasjonalt og er mer lik. Kommune 2 har i tillegg egne retningslinjer for skolehelsetjenesten. Blant annet foreslås det at

seksualundervisningen blir foretatt våren i niende klasse og det foreligger forslag til opplegg. Helsesøstrene refererer til disse retningslinjene og legger undervisningen som beskrevet der. Det fremheves videre at undervisningen må legges inn i skolens årsplan og at skolehelsetjenesten og lærerne må samarbeide om innhold, tidspunkt og rammer. Det står at elevene bør få ”minimum 3 timer undervisning om emnet”, men det kommer ikke klart frem om det menes helsesøster eller lærers undervisning. Jeg tolker det som referanse til samlet seksualundervisning på ungdomsskolen. Av tematikk nevnes spesielt forelskelse, omsorg, seksualitet, seksuell identitet, seksuell lavalder, seksuell debut og sexpress, samt kvinnelig kjønnslemlestelse, som er tematikk to av tre helsesøstre i kommunen tar opp. Den tredje, som arbeider på den kristne skolen, underviser ikke om seksuell identitet og deler heller ikke ut prevensjon.

For helsesøstrene har altså kommunalt nivå mer påvirkning på seksualundervisningspraksis. Vi ser for eksempel at samtlige helsesøstre i kommunen legger undervisningen til niende trinn, selv om de nasjonale retningslinjene ikke gjør det. Den nevnte tematikken gjenspeiles også stort sett i helsesøstrenes undervisning. Det legges ellers få føringer på kommunalt nivå som kan forklare seksualundervisningspraksis.

6.2.4. Oppsummering

Kommunalt nivå kan altså påvirke seksualundervisningspraksis. I utvalget er det én kommune som sikrer et minimum for seksualundervisning, men som utover dette tilsynelatende er lite involvert foruten å tilby kurs. Kommune 2 har tydelig gjort arbeid på feltet seksualundervisning og har tidligere fulgt dette opp med ressurser i form av kursing. Men i begge kommunene ser det ut til at kurstilbudet i liten grad kommer ut til skolene og det samme gjelder øvrig policy på feltet. Kommunalt nivå påvirker altså lite.

For helsesøstrene ser bildet litt annerledes ut. I kommune 1 forholder de seg til nasjonale retningslinjer, mens det i kommune 2 finnes flere egne planer og retningslinjer. Dette påvirker helt konkret hvilket årstrinn seksualundervisningen legges til, samt tematikk.

Men for lærerne blir altså ikke policyen fra nasjonalt nivå tydeliggjort på kommunalt nivå og synker ned til ledelsen på den enkelte skole som så kan tydeliggjøre den for sitt personale.

Basert på funn på kommunalt nivå, blir tolkning av policyen for seksualundervisning hovedsakelig overlatt til neste nivå, altså den enkelte skole, som er der vi vender oss nå.

6.3. Skolenivå: Ledelse og samarbeid

6.3.1. Innledning

Det gjenstår mye frihet for tolkning når seksualundervisningen iverksettes på den enkelte skole. Skoleledelsen kan tydeliggjøre og legge faste føringer for seksualundervisningspraksis eller overlate mer til lærerne og helsesøstrene. Når jeg henviser til skoleledelsen gjelder det både rektor og avdelingsledere/trinnledere, da bruk av begrepet ”ledelsen” i skolen benyttes generelt om denne gruppen.

Det er ikke bare *om* ledelsen er involvert i seksualundervisningen som var viktig å undersøke, men også hvordan de tar sine beslutninger. Lærere krever stor autonomi i sin yrkesutøvelse og jeg antok at ledelsen ikke detaljstyrte seksualundervisningen. Det gjør de heller ikke i utvalget, foruten de obligatoriske føringene i kommune 1.

Siden seksualundervisning gjerne arbeides med tverrfaglig og med bruk av eksterne aktører antok jeg at ledelsen var involvert i å legge til rette for samarbeidet om seksualundervisningen. Det er også relevant hvordan ledelsen tilrettelegger for samarbeid generelt, siden strukturene kan påvirke seksualundervisningspraksis indirekte. I utvalget har ledelsen ansvar for formelle strukturer knyttet til interne og eksterne aktører, men utover dette påvirker de mest seksualundervisningspraksis indirekte ved å tilrettelegge for ulike typer samarbeid.

Et strukturelt aspekt knyttet til ledelsen er hvordan personalet er organisert på samarbeidstrinn. Skolene i kommune 2 hadde alle tre trinn-/avdelingsleder som hovedsakelig leder samme personalgruppe år etter år. Skole 1 hadde derimot gjort en endring fra denne strukturen til to ledere utenom rektor: en avdelingsleder med faglig og en med pedagogisk ansvar. Som jeg vil vise har inndelingen i samarbeidstrinn påvirkning på seksualundervisningspraksis.

Ledelsen kan også påvirke seksualundervisningspraksis gjennom formelle dokumenter. Det kan være nedfelt i skolens strategiske dokumenter eller i årsplaner og lokale læreplaner. Selv

om ikke ledelsen selv lager de lokale læreplanene, bestemmer de i stor grad hvordan dette arbeider foregår og om planene gjelder for alle lærerne eller avhenger av samarbeidstrinn. Disse dokumentene styrte i ulik grad på skolene, og det varierte om seksualundervisningen hadde en plass der.

Som sagt er det vanskelig å skille struktur fra kultur. Jeg vil presentere både strukturelle elementer ved ledelse og samarbeid, men jeg vil også lete etter kulturelle trekk og hvordan det kan påvirke seksualundervisningspraksis. Noen skoler preges for eksempel av en mer individualistisk kultur enn andre, som fører til variasjon innad på skolene. Grupperinger på skolene avgjør i stor grad seksualundervisningspraksis.

6.3.2. Generell ledelse og samarbeid mellom lærerne

De fleste respondentene er fornøyde med ledelsen og balansen mellom kontroll og autonomi.

Jeg syns ledelsen på denne skolen er veldig synlig usynlig. (...) Jeg er egentlig veldig fornøyd. Jeg har jo ganske tett samarbeid med avdelingslederne som er veldig sånn der. Og så har du rektor som er ganske tydelig øverste kontrollerende styrende. På toppen og kjører de fellesmøtene vi har. Ja, veldig fornøyd med vedkommende. Er ikke sånn veldig detaljstyrende på alt, men det spennes ball med avdelingslederne og så tar vi det ut på trinnet og diskuterer tingene der, forslag og tiltak og gjennomfører der. 2SK

Så det er veldig sånn frihet under ansvar. Vi bestemmer mye selv. Vi styrer hverdagen vår selv. Har vi undervisningen og gjør det vi skal så er det liksom ikke noen leder som blander seg inn. Så jeg føler det er ganske fint da, at det kan være fritt på den måten. Alle må jo ta ansvar da, men det er ikke sånn at vi har den sjefen som henger over deg hele tiden, det har vi ikke. 4N

Organiseringen i samarbeidstrinn innebærer lite samarbeid på tvers og det fører til en manglende helhet for skolen. Med andre ord blir det en del variasjon i praksis innad på skolene, som også er det jeg har funnet i seksualundervisningspraksis.

Det er litt hvert trinn for seg selv og det er ting som har utviklet seg sånn og hvor rett og slett skolens oppbygging har en del å si og så har det kanskje vært litt lite hint fra ledelsens side. (...) Og vi har kommet med veldig små skritt på vei dit nå at vi får en mer sånn forståelse av helheten av skolen. 1SK

Som respondenten påpeker fører dette til at noen lærere går sine egne veier.

Det går litt på hele skolekulturen her. (...) Vi liker hverandre godt og vi er på fest sammen og alt sånt, men den biten der er ikke så tight som den kanskje kunne vært. Og det fører til noe privatpraksis. Privatpraksis kan være bra på mange ting. Altså, fordi

at lærere er forskjellige. Men sånn overordnet tenker jeg vi kanskje kunne vært litt mindre privat og litt mer felles. 1SK

Flere lærere sier de egentlig ikke vet hva lærere utenom samarbeidstrinnet gjør.

- Gjør de andre lærerne det samme som deg? Vet du noe om det? - Jeg vet ikke faktisk. Vi samarbeider mye på trinn. (...) Nei, jeg tror nå at vi samarbeider, men det er ofte personavhengig. Så det blir jo litt sånn hvem du samarbeider med og hvis du har tid til å samarbeide og ja, hvem du trives i lag med og. Det handler mye om det. Prøver jo å få til litt at vi kjører likt. Vi kjører stort sett likt, vi gjør det. 4SK

Kulturen på skolene ligger altså innenfor fragmenteringsmodellen (jf. Martin, 1992) og det ser ut til at strukturen i samarbeidstrinn bidrar til dette. På skole 3 var det stor forskjell i seksualundervisningspraksis på samarbeidstrinnene. For å øke samarbeidet på tvers har ledelsen prøvd å ha møter mellom dem på slutten av skoleåret. Som respondenten påpeker har ikke dette forsøket vært vellykket og samarbeidskulturen er veldig ustrukturert.

Det er satt av tid fra ledelsen. Og så har vi også hatt sånne overføringsmøter der vi har diskutert årsplanen der vi har sagt dette fungerte veldig bra, gjør det, dette fungerte ikke så bra. Men det ble så hektisk på slutten av året da vi hadde det at altså, det endte opp med at det kom kanskje 1 eller 2 lærere fra det andre faget som skulle ... ja. Så det ble liksom ikke så veldig bra. 3N

Veldig bra [samarbeidskultur], men veldig ustrukturert. Sånn at vi har prøvd å få til sånne her gode løsninger som er mer universale men i bunn og grunn blir det litt sånn at du samarbeider med de du deler kontor med eller de du er sosial med. 3N

Som også denne læreren fremhever gjøres det forsøk på å legge føringer for samarbeidet på skole 3, men det fungerer dårlig i praksis, alt etter hvem som samarbeider.

- Noen fag med kombinasjon lærer så kan det bli masse sånn du gjør din egen greie. Vi har masse møter der vi bestemmer at vi skal gå gjennom det og det og så ha en felles prøve, men ikke nødvendigvis så masse samarbeid om hva en skal gjøre og hvordan en skal gå gjennom ting og lage felles opplegg og sånt. Men i andre fag kan det være at man sitter flere timer i løpet av uken og planlegger sammen. (...) Så det er veldig varierende. Kommer an på. - Hva er det som avgjør det? At det funker for eksempel? – Nei, gudene vet. Det er vel hver enkelt lærer antar jeg. (...) Vi har ikke noe sånt sterkt kontrollregime på toppen som sier at sånn må det være. Vi har jo føringer om at vi bør samarbeide mest mulig og at det bør være mest mulig likt for hver klasse. (...) Men det går ofte litt opp i limingen. 3SK

Skillet mellom samarbeidstrinnene på skolene styrkes videre av strukturen på arbeidsrommene på skolen og hvem som sitter hvor.

Trinnene sitter i samme rom og så kommer ulike faglærere inn. 4N

På andre skoler er arbeidsrommene spredt utover og lærerne syns det er krevende å samarbeide tverrfaglig på grunn av det.

Vi har ett arbeidsrom der og så har vi et der, der, ett der og så borti der. Så det betyr at vi har en krevende virkelighet med tanke på det å samarbeide. (...) Og det er klart at sånne ting gjør at vi hadde nok tjent på å være litt bedre forberedt på disse tverrfaglige emnene og så ha en litt mer systematisk tanke rundt det. Det tror jeg hadde vært lurt. 1SK

Når det gjelder formelt fagsamarbeid har de fleste skolene tid satt av fra ledelsen til det og ledelsen oppfordrer til og ønsker å fremme samarbeid.

Ja, vi har seksjonsgrupper, da. (...) Ja, både trinn og alle naturfagslærerne som skal samles. Så vi har en del samlinger på det. (...) Ja, det er satt av fellestid. 4N

På noen skoler er det satt av en time i uken til fagsamarbeid, som er formelt lagt på timeplanene.

Men det er lagt veldig opp fra ledelsen som skole veldig mye samarbeid. Vi er pålagt å ha fagteam sånn at ja, de som samarbeider på faget har en anledning til å møtes. (...) Der ligger det en time på timeplanen min. 2N

Samarbeidet på fag på skole 2 er i stor grad formalisert og lærerne fordeler ulike arbeidsoppgaver.

Men jeg syns det er generelt raust. Og det at vi samarbeider og fordeler. (...) Det gjør at vi kan fordele arbeidsbyrden gjennom året. Og det er og godt. Så kan jeg ha ansvar for matte i en annen periode enn jeg har ansvar for naturfag og så blir det ikke så mye på én gang. 2N

Skole 2 preges altså i større grad av godt samarbeid og en formell struktur fra ledelsen som legger føringer for det. Denne skolen er også den som har mest systematisk seksualundervisning.

Når det er satt av tid til fagsamarbeid, er det som oftest innenfor hvert enkelt fag og dette mener lærerne kan gjøre det vanskelig å tenke tverrfaglig.

- Vi hadde en lang runde på dette i vår da vi hadde tid utenfor skolen noen små grupper som jobbet noen timer med strukturen og de enkelte timene og rammene for de enkelte fagene og da var det da lærere på de ulike fagene som satt sammen og jobbet med det. Og det er klart at selv om da mange samfunnsfaglærere har KRLE og motsatt, så er det sånn at man er veldig opphengt i ... og så blir det litt sånn gi og ta innenfor rammene av faget mer enn at det blir at man tenker så veldig overordnet og tverrfaglig kanskje. 1SK

Den andre læreren på skole 1 syns derimot det tverrfaglige samarbeidet fungerer bra.

Men lærerne samarbeider syns jeg. Vi bestemmer for eksempel når vi skal starte et prosjekt: Ok, hvilke fag skal være involvert akkurat i det prosjektet? Så da blir vi enige om hvem som skal vurdere, ikke sant, og ta det til slutt, så det har gått bra. Så alle føler på en måte at det er deres bord. Ikke sånn at hvis det er seksualliv er det naturfag, men det involverer alle egentlig. 1N

Deling av opplegg og ressurser er en viktig del av samarbeidet for lærerne og de fleste mener det er en god delekultur.

Samarbeidskulturen på denne skolen syns jeg er veldig god. Det er mye deling. Mye deling av opplegg. Det er mye prat, snakker mye sammen. Selvfølgelig samarbeider om de lokale fagplanene og sånn, sitter sammen med fagtid. (...) Så det syns jeg, er min erfaring med denne skolen sammenlignet med [by 2SK jobbet i før], syns jeg det er høy grad av samarbeid og deling. 2SK

På den skolen som hadde jobbet med å bli bedre på dette har det skjedd en positiv endring.

At vi ikke må sitte og ruge på våre ting. Det føler jeg vi er blitt bedre på i løpet av årene jeg har vært her. Og det handler litt om det uformelle, at vi kan sette oss sammen og dele sånn, men også dele konkrete opplegg. 4N

Andre ganger deler lærere opplegg og idéer som havner i formelle digitale fagmapper.

Ja, akkurat det er vi temmelig flinke på. Hvis noen har laget et godt opplegg og det har fungert, så er en jo veldig kry og vil dele det, sant. Så det går veldig masse flotte ting som havner på de forskjellige fagmappene rundt omkring. 3SK

Det varierer altså i hvilken grad ledelse og samarbeid fungerer på skolene og alle skolene ligger innenfor fragmenteringsmodellen. På skole 1 og 3 ser både ledelse og samarbeid ut til å variere stort på samarbeidstrinn. Skole 3 virker jevnt over mer ustrukturert. Skole 4 ser ut til å ha en god samarbeidskultur, men at mye er opp til lærerne å bestemme selv. På skole 2 ser det ut til å være mer systematisk samarbeid og at ledelsen tydeligere styrer og legger føringer for samarbeid. På alle skolene spiller samarbeidstrinnene en stor rolle i både ledelse og samarbeid.

6.3.3. Ledelse av og samarbeid mellom lærerne om seksualundervisning

Samarbeidet om seksualundervisning kan ledes spesifikt, men er også avhengig av de strukturene og kulturen som er på plass på skolene. De samme tendensene som jeg fant for samarbeid og ledelse generelt gjenfinnes spesifikt for seksualundervisning.

På skole 1 var det ingen signaler fra ledelsen som styrte lærernes seksualundervisning utover den obligatoriske fra Sex og samfunn.

- Men det er bare på tiende at det er noe som er organisert fra ledelsen da? - Ja, det er det. 1SK

Dette samsvarer også med at en annen rektor på en skole i kommune 1 informerte at seksualundervisningen på skolen "var fra Sex og samfunn". Dette tolker jeg som at ledelsen utover dette ikke er involvert i seksualundervisningen.

I kommune 2 var heller ikke ledelsen særlig involvert i seksualundervisningen og organiseringen var stort sett opp til lærerne. Samarbeidstrinnene og trinnleder spilte derimot en rolle i det tverrfaglige samarbeidet.

*- Hvem er det som bestemmer organiseringen av det? - Det er litt opp til naturfagslærerne. (...) Men samtidig akkurat Uke 6 er jo noe vi tar på trinn. - Fra trinnleder da eller? - Ja, trinnleder og ... men vi ... h*n er ganske grei til å la oss få være med og bestemme hva vi vil gjøre. 3N*

Ja, altså, avdelingsleder leder gjerne de trinnmøtene der vi sitter og diskuterer, men det er ikke noen som legger noen føringer fra ledelsen på hvordan vi skal gjøre ting eller ikke gjøre ting. 3SK

Også når ikke trinnleder var involvert spilte samarbeidstrinnene en viktig rolle.

- Men er det ledelsen som bestemmer hva som skjer eller ..? - Nei. - Det er dere som blir enige på trinnet ...? - Ja, vi blir enige på trinnet. 4SK

Mange av de samme tendensene går igjen på de tre skolene: frihet under ansvar og liten grad av involvering fra ledelsen i seksualundervisningen. For skole 2 er situasjonen litt annerledes. Her oppleves ledelsen som aktiv pådriver for seksualundervisningen. Også her spiller samarbeidstrinnene en stor rolle.

Og det gjør jo at når vi sitter på avdelingsmøtet og bestemmer at dette vil vi ha, så er jo avdelingsleder med på det. Vi har en gruppe som skal ... for Uke 6-materialet er kjempestort. (...) Sant, så vi er en arbeidsgruppe på tre mennesker som skal velge ut hva skal vi fokusere på, hvordan skal vi legge det opp i år ... og da er avdelingslederen med i den arbeidsgruppen frivillig på lik linje som de andre lærerne. 2N

Men de [ledelsen] er veldig for og de er veldig engasjert. Og så underviser jo de og, sånn at de vil jo da i sine timer også gjennomføre prosjektet. 2N

Helsesøster på skole 2 påpeker at ledelsen bestemmer organiseringen i temauker og omfanget av den tverrfaglige seksualundervisningen.

- Det er jo de som avgjør hvor mye tid en skal bruke på det. Og nå har jo de gitt en hel uke, så jeg tenker at de er jo veldig med. (...) At de har bestemt at vi skal bruke hele uken på både 8. og 9. - Er det rektor da eller er det avdelingslederne som er inne? - Begge deler. Ja, det er veldig godt samarbeid. 2H

Samtidig fremheves det at initiativet kommer fra lærerne selv.

- Men det er bestemt fra ledelsen at dere skal bruke Uke 6-materialet da eller? - Nei, ikke fra ledelsen. - Nei. - Det er egentlig fra lærerne som ønsker, vi ønsker å ha fokus på dette. 2N

Det er ikke noe som kommer fra ledelsen, så vidt jeg har fått med meg. Jeg vet bare at naturfagslærere fra andre klasser og andre trinn ... jeg tror at det er de som har hatt erfaring fra opplegget fra før og som liksom har videreført sånn at det liksom ... de har presentert det på en positiv måte (...). 2SK

Ledelsen på skole 2 oppleves altså som involvert og engasjert i seksualundervisningen ved at de setter av tid og prioriterer det, men samtidig mener personalet at initiativet kommer fra bunnen og at beslutninger tas i fellesskap. Skole 2 er som sagt den skolen i utvalget som tilsynelatende har den mest strukturerte og omfattende seksualundervisningen.

Årsplaner og lokale læreplaner er dokumenter hvor seksualundervisningen kan formaliseres, i form av samarbeid, organisering og innhold. Dette gjøres på noen skoler.

- Ja, den ligger som en sånn spikra der på fremdriftsplan og sånn at det gjennomføres Uke 6 i uke seks på 9. trinn. - Ja, men ligger det på fagplan, årshjul ...? - Det ligger på årshjulet. Men skal bare tenke ... jeg er ganske sikker på at det ligger som en sånn arbeidsmåte da, på fagplanen i det temaet. 2SK

- Men ligger det da i lokal læreplan for naturfag? -Ja, og på RLE ligger det. (...) I hvert fall når jeg gjør det pleier vi legge det samtidig på året. 4N

Foruten de skriftlige planene legges føringer for seksualundervisningen også på fagteam og trinnmøter.

Og det er et prinsipp på skolen at de ønsker at hvert trinn skal få mest mulig lik undervisning. Sånn at vi samarbeider, altså faglærerne har fagteam, vi har felles lokale læreplaner for hele trinnet (...) Sånn at det skal sikre at de skal lære det samme noenlunde. Og så har vi selvfølgelig metodefrihet. Så vi satt på avdelingsmøtet: Ok, hvem har lyst å arbeide med dette? Og så var det tre som meldte seg og så går vi sammen og jobber om det. 2N

Som denne læreren påpeker er de formelle strukturene i planene som felles en forutsetning for at lærerne skal kunne samarbeide faglig.

Vi kjører samme årsplanen. (...) Vi prøver i hvert fall i mine fag, matte og naturfag, å være litt sammen sånn at vi kan dele underveis. 4N

Mens hos andre ligger ikke seksualundervisning inne i planene og organiseringen avgjøres der og da.

Altså vi setter jo årsplaner. (...) Men ... altså de er jo veldig flytende og kan forandres på og jeg kan ikke huske at vi noen plass der hadde satt opp seksualundervisning før det plutselig lå på bordet på det møtet for eksempel. 3SK

Det lærerne her sier gjenspeiles i hvordan seksualundervisningspraksis er. 3SK fremhever at seksualundervisningen blir litt tilfeldig, og at Uke 6 kommer plutselig på hver gang samarbeidstrinnet har niende. For de andre er seksualundervisningen mer planlagt og innarbeidet og involverer et mer omfangsrikt tverrfaglig samarbeid.

Flere lærere sier de ønsker en mer systematisk seksualundervisning og at elevene får litt seksualundervisning hvert år. Mange sier de ønsker mer styring og formelt samarbeid knyttet til seksualundervisning.

Men jeg kunne nok foretrukket det litt mer sånn gjennomtenkt og strukturert måte å gjøre det på likevel. Det tror jeg nok. 1SK

Jeg vil ikke si de er direkte involvert i det. (...) Det ligger litt på oss, på den enkelte lærer (...) Og da tenker jeg kanskje at det skulle vært mer involvering. For det er litt avhengig av meg som lærer, og det er litt avhengig av den RLE-læreren ... (...) Ja, vi som tilfeldigvis samarbeider. Det er litt avhengig av oss, ja. 4N

Som denne læreren fremhever er seksualitet et tema som er i stadig utvikling og derfor krever både mer tid og mer systematisk samarbeid mellom lærerne.

Så er jo ikke målet at vi skal være helt like heller, men litt sånn rettesnor. Ikke nødvendigvis noe toppstyrt sånn sett, men gjerne styrt fra oss lærere. Dette vil vi med temaet. (...) Ja, at vi rett og slett setter av tid, bruker tid på temaet. Det er jo et svevende tema på en måte. Noen tema kan vi jo gjøre som vi alltid har gjort på en måte, men det er jo en utvikling her både hvordan elevene tenker og hva de hører andre plasser og hva de får andre plasser. Og det å holde oss selv oppdatert på det og hverandre oppdatert på det tror jeg vi med stor fordel kunne brukt mer tid på. 4N

Denne læreren fremhevet at noen lærere gjerne vrir seg unna seksualundervisningen og at tydeligere ledelse kunne bøtet på det.

Sant, det er vi som sier "det er sånn vi ønsker det for våre elever". Helst skulle det vært rektor som sa "sånn skal det være, for dette er det eneste rette. Sånn må det være og jeg pålegger dere å gjøre det." Det skulle jeg helst sett. 2N

Flere lærere opplevde at de måtte kjempe om å gi plass til seksualundervisningen fordi det ikke var fastlagt omfang og struktur fra ledelsen og at det var enkelte lærere som kunne velge å nedprioritere det hvis de var mer opptatt av egne fag eller ukomfortable med temaet.

Sist gang var det jeg som meldte på trinnet i hvert fall [på Uke 6]. (...) Jeg syns i hvert fall ikke at ledelsen er veldig opptatt av at elevene skal lære noe om sex på denne skolen her. Jeg vet ikke om det er fordi de er gamle og utdaterte, holdt jeg på å si, men

initiativet vil jeg si kommer fra bunnen, fra de yngre. Og så må jo du kjempe litt med nebb og klør for å få inkludert mest mulig for det er masse som blir "Nei, dette her er bare å kaste vekk, går glipp av en mattetime for seksualundervisning". Så du må kjempe litt for det føler jeg. 3SK

- Så da er det dere selv som tar initiativ til at nå skjer dette på en måte? - Ja, på en måte er det dette vi brenner for, er det dette vi ønsker å bruke mye tid på. Så ligger det litt på oss om en ikke føler seg komfortabel med det. Da blir det kanskje litt lagt vekk. Og kanskje det kunne vært litt mer systematisk da. Hvis ledelsen hadde vært mer inne og det hadde vært et sånt "tema" som skulle tas opp. 4N

I følge denne læreren er seksualundervisningens omfang avhengig av at de andre lærerne også syns temaet er viktig, og det varierer derfor med samarbeidstrinn.

Fordi at det er forskjellige lærere på trinnene og det spiller en rolle, sant. De lærerne som har de andre fagene må også synes det er viktig. Og det trinnet jeg er på nå, der syns alle det er viktig, så vi skal gjennomføre nå på 8. trinn Uke 6. Og det som er lagt opp til nå er at vi skal bruke hele uken. 2N

Seksualundervisning kan altså kreve tydeligere ledelse enn andre tema for at det skal bli likt vektlagt på skolen, både på grunn av temaets natur og fordi det er tverrfaglig. Dette blir i større grad gjort på skole 2 enn på de andre skolene, men også her mener en av lærerne at det burde vært tydeligere styring og at ulike læreres entusiasme for teamet er med å avgjøre seksualundervisningspraksis. Det ser altså ut til at grupperinger på skolene, som antatt basert på Matland (1995), i stor grad forklarer hvordan seksualundervisningspraksis faktisk blir. Tydeligere ledelse kan sørge for mer enhetlig seksualundervisning, men jo mer som overlates til lærerne, jo større variasjon er det i seksualundervisningspraksis. Samarbeidstrinnene spiller en viktig rolle på alle skolene. Skole 3 har mest variasjon og er også skolen hvor det er størst skille mellom samarbeidstrinnene og minst tydelig ledelse på seksualundervisning.

6.3.4. Samarbeid med helsesøster og eksterne aktører

Samarbeidet med helsesøster står også sentralt for seksualundervisningen. Det varierte i hvor stor grad lærerne og helsesøstrene hadde kunnskap om hverandres undervisning. Det var flere lærere som var informert om helsesøsters arbeid enn omvendt. Her fikk jeg noen motstridende svar fra lærerne og helsesøster, der helsesøster sa det ikke var så mye samarbeid mens lærerne sa at det var det. Det var ofte uklart for helsesøster hvilke fag som tematiserer seksualitet. Det varierte i hvor stor grad helsesøstrene var fornøyde med samarbeidet med lærerne og skoleledelsen. Igjen skiller skole 2 seg ut ved å ha et bedre samarbeid enn de andre skolene og dermed er helsesøster mer involvert i seksualundervisningen.

Ledelsen på skolene styrer noe av samarbeidet med helsesøster om seksualundervisningen. På alle skolene er det formalisert minst én gang i løpet av treårsløpet.

- Selvfølgelig, ledelsen har jeg jo bak meg, som sier at vi skal samarbeide med dere og her har vi jo en spesiell samarbeidsavtale - for det er det ikke alle skoler som har – en samarbeidsavtale med helsesøster. (...) Så jeg kan bare gå til ledelsen og si nå er det ingen som vil samarbeide med meg og så skal de det. 1H

Flere helsesøstre har seksualundervisning utover det formaliserte som ligger til ett trinn.

Denne helsesøsteren ønsker å ha temadager på tiende, men det avhenger av at avdelingsleder godkjenner det. Dermed varierer det fra år til år om det gjennomføres.

Den ene timen er i grunnen ikke nok. Jeg kunne ønske at ... men det, som sagt, samarbeidet med skolen. Det er jo det. Alle sånne grupper og undervisning må skje i samarbeid med skolen. (...) Men niende begynner med den undervisningen og så på tiende ønsker jeg å ha en sånn oppfølgingsdag, en sånn temadag. 3H

*Men det var en nettopp, dagens tiende, da sier trinnleder at de har hatt det så mye at h*n vet ikke om de trenger det. Men da har vi ikke spurt ungdommen selv. Kanskje de mener ... 3H*

Lærerne og helsesøstre samarbeider altså i varierende grad om seksualundervisningen. På skole 1 sier lærerne at de vet hva helsesøster underviser om, mens helsesøster opplever at de vet lite.

For når jeg tar dem ut i grupper da holder de jo på med andre ting ikke sant i følge planen så det er ikke så mange som har vist så mye interesse for hva vi holder på med her egentlig. (...) Så det kan absolutt bli bedre med samarbeidet. 1H

Vedkommende vet lite om lærernes undervisning og tror lærerne kanskje ikke vet helt selv hva deres rolle i seksualundervisningen er.

Ja, det er det at jeg ikke har fått helt klarhet i hva lærerens rolle er og jeg tror kanskje ikke de vet det helt selv heller, fordi de har ikke kanskje så tydelighet på det. 1H

På skole 3 sier lærerne at de vet lite om hva helsesøster underviser om.

Men akkurat hva hun snakker om har jeg ikke helt 100% oversikt over. 3N

Nei, jeg vet jo ikke så fryktelig godt hva som foregår når hun tar ut de gruppene og hva de snakker om og sånt, det vet jeg faktisk ikke. 3SK

Helsesøster ved skolen støtter det samme inntrykket.

*- (...) du tar jo ut gruppene ... opplever du at lærerne spør deg om hva du snakker om?
- Nei, overraskende lite. Skulle ønske de hadde spurt mer. Noen gjør det. Men syns at*

de overlater mye til meg. Det kan både være et kompliment og at de gjerne ikke har tid til å spørre. Neida, men jeg kunne ønske at vi kunne samarbeide mer. 3H

Så jeg syns at stort sett fungerer samarbeidet ganske bra. Men av og til kunne jeg ønske at det kunne fungert enda bedre. Altså, av og til kan man bli glemt. 3H

På skole 4 visste lærerne hva helsesøster underviste om.

Ja, da vet vi hva vi tar opp og vi snakker mye om det samme egentlig, med litt ulike innfallsvinkler, jeg som faglærer og hun som helsepersonell. 4N

Derimot visste helsesøster mindre om lærers undervisning, men mente den varierte.

- Så vet du hva de gjør? - Nei, veldig lite. Eller, det jeg har hørt som de har sagt, så tror jeg det er veldig forskjellig fra lærer til lærer. 4H

På skole 2 er det tilsynelatende bedre samarbeid og dialog.

Ja, hun ønsker å engasjere seg enda mer og at det blir et samarbeid rett og slett, sånn at hun tar en del og lærerne tar noe annet. 2N

- Så det opplever jeg veldig bra og de [lærerne] er veldig positive til et sånt samarbeid. - Så da vet de hva du driver med og du vet hva de driver med? – Mhm. 2H

Bedre samarbeid fører til at helsesøster er mer inkludert i seksualundervisningen, som gjerne er av større omfang. Det vil også i større grad være en plan for hvilken seksualundervisning som kommer ut til elevene som helhet.

For de eksterne aktørene som har vært involvert på skolene viser det seg å være lav grad av samarbeid. Verken MSO eller Sex og samfunn lar lærerne være med inn i klasserommet mens undervisningen pågår, som fører til at lærerne ikke nødvendigvis vet hva som gjennomgås og ikke kan forberede eller supplere i etterkant. Da skole 2 benyttet MSO måtte lærerne selv være aktive for å finne ut hva de tok opp og som læreren sier er det ikke noe som tas opp som ikke en naturfagslærer underviser om. Læreren påpeker også at elevene kan være flau overfor medelever og at det da ikke nødvendigvis hjelper med eksterne undervisere.

Og vi får jo ikke bli med inn, og det gjør ingenting. For at ikke vi skulle gå oppå hverandre, spurte jeg hva de hadde vært gjennom. Og de var jo ganske biologisk rettet. (...) For det som blir tatt opp, altså en av tingene som MSO legger frem er at det er kanskje bedre å spørre de om ting de syns er pinlige enn lærerne, og det aspektet ser jeg absolutt. (...) Jeg vet ikke om det allikevel ble åpnet opp for så mye. (...) Så det er ikke sikkert at det hjelper at det er en annen person som skal svare på det der og da, det kan like gjerne være overfor resten av gruppen at det er pinlig å spørre dette spørsmålet. Det er kjekt å ha de inn, men jeg er litt usikker på hvor behovsprøvd det er. Det de gjennomgår vil en naturfagslærer helt fint kunne

gjennomgå på samme måte og ved å anonymisere spørsmålene så vil alle allikevel ha åpning for å spørre om det de lurte på. 2N

Lærerne sier at de spør elevene om undervisningen, men de eksterne aktørene gjør tilsynelatende lite for å samarbeide med lærerne og sørge for at deres undervisning blir en integrert del av en større, helhetlig seksualundervisning. En av lærerne påpeker også at det at læreren tidligere var med inn mens undervisningen fra Sex og samfunn pågikk var positivt også for å skape en tillit til læreren på området seksualitet.

De ønsker faktisk ikke at lærerne skal være der mens de holder på. (...) Samtidig så tenker jeg at jeg syns det er veldig bra opplegg sånn jeg har opplevd det tidligere når jeg har vært med på det og jeg syns det er veldig greit å være med på det. Jeg liker å være med på det. Jeg syns det er en positiv ting. Og jeg syns også det er litt sånn man kan bygge litt ned sånne flauhetsbarrierer og sånt også. Skjønne at vi som lærere faktisk ikke er her for å drive og ha det morsomt med eller drite ut eller for den saks skyld gjøre vanskelige ting for enkelt heller. Vi er der for at vi faktisk skal bidra til å skape en mening i noe som er vanskelig selvfølgelig for veldig mange ungdom. 1SK

Det kan altså være nødvendig å gjøre en avveining av positive og negative sider ved at læreren ikke får være til stede. Det kan også se ut til at de eksterne aktørene i større grad kan involveres i et samarbeid om innholdet i seksualundervisningen på skolene for å sikre en helhetlig plan for elevenes samlede seksualundervisning.

6.5. Oppsummering

Kommunalt nivå påvirker altså seksualundervisningspraksis gjennom å pålegge seksualundervisning fra Sex og samfunn i kommune 1 og ved å ha egne retningslinjer for helsesøsters seksualundervisning i kommune 2. Utover dette tilbyr kommunene kurs, men ingen i utvalget har deltatt på eller fått tilbudet om disse.

Trekk ved organisasjonen kan påvirke iverksetting av policy (Knill & Tosun, 2012) og dermed er ledelse og samarbeid generelt på skolen relevant for seksualundervisningspraksis. Noe som går igjen på alle skolene er at samarbeidstrinnene spiller en viktig rolle. Det er her det formelle samarbeidet foregår og dermed også samarbeidet om seksualundervisning. Tre av skolene har en avdelingsleder som følger personalgruppen på samarbeidstrinnet, dermed innarbeides rutiner og kultur innad som kan avvike fra de andre samarbeidstrinnene. Som vist i kapittel 5 var det på flere skoler en del variasjon i seksualundervisningspraksis innad. Flere lærere fremhever at det er lite helhetlig tanke bak hva skolen vil, men at det går mer på samarbeidstrinn.

Seksualundervisning kan formaliseres i planene og det blir som vist gjort noen steder. Dette hjelper derimot lite for enhetlig praksis innad på skolen hvis samarbeidstrinnene opererer med ulike planer eller hvis planene ikke blir fulgt. Jeg har vist eksempler på begge deler. Spesielt gjelder dette skole 3 og dette er også skolen hvor jeg fant størst variasjon innad, både mellom samarbeidstrinn og mellom lærere.

Mange ga uttrykk for at de egentlig visste lite om hva andre lærere på skolen gjorde, foruten dem de samarbeidet tett med. Dette ble også tydelig siden jeg intervjuet to lærere på hver skole og fikk ulike beskrivelser av seksualundervisningspraksis. Det ser altså ut til at kulturen ligger innenfor fragmenteringsmodellen på de ulike skolene og at en og samme person kan være medlem av flere kulturer avhengig av situasjonen (Martin, 1992). Samarbeidstrinnene er én gruppering, mens lærerne også grupperer seg etter fag, sosiale preferanser og ved at de er engasjert i seksualundervisning.

Skole 2 skiller seg litt ut ved at alle de tre respondentene fremhever en god samarbeidskultur og sier at de er veldig fornøyde. Det er likevel tydelig at vi ikke befinner oss helt innenfor integreringsmodellen her heller, men det kan se ut til at grupperingene som er opptatt av seksualundervisning på skole 2 er sterkere. Som Matland påpeker vil styrken av grupperingene utgjøre utfallet av policyen. Dette påpeker den ene læreren på skole 2, ved å si at de andre lærerne også må være engasjerte og at det er tilfelle på det samarbeidstrinnet hen er på nå.

Ledelsen ser ut til å ha tillit til at lærerne styrer seg selv og gir adekvat seksualundervisning. De utfører administrative oppgaver og legger til rette, noe som er ønskelig atferd fra ledelsen hos kunnskapsorganisasjoner som ungdomsskolen der god ledelse innebærer å legge til rette og la folk gjøre det de er gode til (jf. Strand, 2001). Ledelsens administrative funksjon gjelder både for besøket fra Sex og samfunn på skole 1 og for helsesøstrenes seksualundervisning på alle de fire skolene.

På skole 1, 3 og 4 er ledelsen stort sett lite involvert i seksualundervisningen. Men det ser ut til å være en forskjell innad på skolen basert på hvilket samarbeidstrinn lærerne tilhører og at det varierer blant respondentene i hvilken grad deres respektive avdelingsledere er involvert. For eksempel virker det som trinnlederen til 3N styrer mer enn trinnlederen til 3SK og

seksualundervisningen 3N beskriver er også mer omfattende. På disse skolene er det som vist tidligere en variasjon i seksualundervisningspraksis avhengig av lærer og samarbeidstrinn.

Også her skiller skole 2 seg litt fra de andre. På denne skolen er ledelsen mer involvert i seksualundervisningen; de setter av tid til gjennomføring og planlegging og oppleves engasjerte. Samtidig føler lærerne selv at initiativet kommer fra dem og de har dermed eierskap til seksualundervisningen som gjennomføres. Skole 2 er den skolen som har mest systematisk og helhetlig seksualundervisning.

Flere lærere savner en tydeligere policy på skolen for seksualundervisningen. Dette tyder på at det for lærerne som ønsker å vektlegge helhetlig seksualundervisning kan oppleves vanskelig å få resten av kollegiet til å bidra på samme måte. Som flere påpeker blir det tilfeldigheter og personlige egenskaper ved kollegaer som avgjør seksualundervisningspraksis, noe jeg kommer tilbake til i neste kapittel.

Helsesøstrene er i ulik grad involvert i samarbeid og planlegging. Det er kun på skole 2 det ser ut til å være et systematisk samarbeid om innholdet i seksualundervisningen, mens andre skoler kun samarbeider om rammene. På skole 3 varierer det fra år til år hvor mye seksualundervisning helsesøster gir utover den faste, fordi avdelingslederne bestemmer om de mener det er behov for mer undervisning. For eksterne aktører er graden av samarbeid lav og dette vanskeliggjør at seksualundervisningen som gis derfra integreres i øvrig seksualundervisning.

Kommunalt nivå og samarbeid og ledelse på skolene kan altså forklare en del av variasjonen i seksualundervisningspraksis. Kommunalt nivå påvirker lite, mens samarbeid og ledelse i større grad påvirker seksualundervisningspraksis. Tydelig ledelse og tett samarbeid fører til en mer enhetlig seksualundervisningspraksis, mens mindre ledelse og mer fragmentert samarbeid fører til stor variasjon innad på skolene. Videre vil jeg undersøke påvirkning fra profesjonsnormer, som er den siste forklaringsfaktoren.

7. Profesjon som forklaringsfaktor

7.1. Innledning

Etter å ha undersøkt alle de andre forklaringsfaktorene gjenstår kun profesjon. Som vist er det for seksualundervisning ingen tydelig, helhetlig policy verken på nasjonalt nivå, kommunalt nivå eller skolenivå. På skolenivå spiller trinnledelsen en rolle, men det varierer hvor involvert den er i seksualundervisningen. Strukturen med samarbeidstrinn medfører en del variasjon i seksualundervisningspraksis. Skolekulturen spiller også en rolle og noen skoler og samarbeidstrinn har en veldig god samarbeidskultur som gjør at flere lærere samarbeider godt om seksualundervisningen.

Jeg vil her se hvordan profesjon spiller inn på seksualundervisningspraksis. Det er ikke alltid entydig hva som er profesjon og hva som er personlige egenskaper, men jeg identifiserte i kapittel 4 flere sider ved profesjon som kan forklare hva aktørene baserer sine valg på.

Profesjonsnormene uttrykker kjernen i profesjonen og hva alle medlemmene kan antas å ha felles. Det betyr altså at det er ulike normer og verdier som anses viktige blant lærerne enn hos helsesøstre. Hva respondentene anser som formålet med seksualundervisningen viser seg å være veldig likt og innenfor danningstilnærmingen. Som jeg vil vise er aspekter ved profesjonen til slutt avgjørende for seksualundervisningspraksis og bestemmende for at både lærere og helsesøstre i utvalget prioriterer seksualundervisning og vektlegger danningstilnærmingen.

7.2. Lærerprofesjonen

7.2.1. Innledning

Grupperinger blant lærerne kan avgjøre seksualundervisningspraksis, jf. Matland (1995) og dette viste jeg eksempler på i kapittel 6. Jeg har sannsynligvis en skjevhet i utvalget ved at lærerne som ønsket å bli intervjuet er lærere som prioriterer seksualundervisning. Dette så vi i kapittel 5 at de gjorde. Samtidig opplever lærerne at ikke alle i personalet er med å dra i samme retning og kan velge bort seksualundervisning. Årsakene til forskjellen mellom de to typene lærer kan forklares mye med profesjon. Jeg vil gjennomgå funn knyttet til lærernes utdanning og fagkrets, samt pedagogisk grunnsyn og kunnskapssyn og vise at dette i stor grad forklarer seksualundervisningspraksisen innenfor danningstilnærmingen.

7.2.2. Lærerens egen utdanning og fagkrets

Lærerens egen utdanning og fagkrets er med å bestemme hvordan læreren posisjonerer seg i skolen (Michelsen, 2002). Dette kan ha betydning for hvordan læreren velger å vektlegge seksualundervisning. Siden skolen er preget av stofftrengsel, er det ofte opp til læreren i hvilken grad hen vektlegger ulike tema.

Ingen av lærerne i utvalget hadde samme utdanning. Samtlige hadde minst fem år høyere utdanning og sammensetning og utdanningsinstitusjon varierte. Flere hadde også kombinasjon av høyskole og universitet og mange hadde etterutdanning i undervisningsfagene sine. Et sentralt forskningsspørsmål var i hvilken grad seksualitet var del av utdannelsen.

Et tydelig funn er at seksualitet i liten grad er tematisert i lærernes egen utdanning. På spørsmål om de hadde hatt noe om seksualitet i egen høyere utdanning fikk jeg ulike svar, men alle pekte i retning av lite vektlegging. Noen respondenter sa at de ikke trodde de hadde hatt om seksualitet, andre sa bestemt at de ikke hadde hatt det i det hele tatt, mens andre igjen kommenterte at det var veldig lite. Når seksualitet *var* nevnt i utdanningen var det enten i tilknytning til lære om kroppen i naturfag eller til seksuelle overgrep, altså helse- eller kriminalitetstilnærmingen. Det var heller ikke undervist om didaktikk knyttet til seksualundervisning, altså hvordan læreren kan eller bør undervise om seksualitet.

Det ble veldig lite tatt opp som tema da. Da jeg hadde videreutdanningen nå så hadde vi en dag som var på en måte satt av til det temaet. (...) Men da var det veldig lite konkret og så var det mer hvilke instanser man kan samarbeide med og så hadde vi blant annet noe fra voldtektsmottak og hvem man kunne snakke med, og så var det noen fra senter for seksuelt misbruke og så videre. Og det husker jeg og vi hadde på lærerskolen. Da hadde vi sånn, det var vel Røde Kors som hadde det, sånt stort foredrag med seksuelt misbruk som tema. 3N

Som med alle andre emner er kursing når man har kommet ut i arbeidslivet en metode å øke kunnskap på og bøte på mangler i fagutdannelsen. Jeg spurte derfor også om lærerne hadde vært på kurs om seksualitet eller hadde fått noe tilbud om det. Dette var det ingen som hadde, på tross av at det altså tilbys flere kurs rettet mot lærere. I kommune 2 ble informasjon om dette sendt til skolenes postmottak. Her må ledelsen på skolene ha valgt bort å videreformidle informasjon om kursene. Det kan uansett ikke ha foregått noen tydelig oppfordring fra ledelsens side om å gå på kursene siden ingen av respondentene husker noe tilbud. I kommune 1 ble Sex og samfunn nevnt som faglig påfyll, men der har organisasjonen i år endret slik at lærerne ikke lenger får være med når undervisningen foregår. Dermed er ikke

denne veien til kunnskap lenger aktuell. Det ser altså ut til at de formelle strukturene for å sikre læreren kompetanse i seksualundervisning hovedsakelig er fraværende.

Som denne læreren påpeker er seksualitet et eget fagfelt og kollegaer velger bort temaet fordi de ikke føler seg kompetente.

Og noen lærere uttrykte til og med at dette føler jeg ikke helt at jeg har kompetansen til å hoppe inn i. Og jeg tenker det er en ærlig sak. Og da må de få lov å få den kompetansen først, og det må være skolen sitt ansvar. (...) Å kurse oss sånn at vi føler oss trygge. Sånn at alle kan gå inn i dette med en trygghetsfølelse som lærer at dette kan jeg undervise. For det er ikke det samme å si at "neimen, så klart alle har en seksualitet, så alle kan undervise om det". Men det vet jo vi, altså det er ikke sånn "åja du kan snakke engelsk, da kan du være engelsklærer", vi vet jo at det ikke er sånn. (...) Sånn at vi må ikke undervurdere dette som et fagfelt. Det tror jeg er viktig.
2N

Denne læreren mener at ukomfortable lærere gjerne kan enten velge bort temaet eller velge metoder som er mer distanserte.

Der noen gjerne tar litt avstand, sant og kanskje setter på en film i stedet for å involvere seg selv i undervisningen da. Og det er jo klart at det kan fort bli veldig personlig å skulle ha seksualundervisning og. Det er sikkert mange lærere og som er usikker både på sin egen seksualitet og syns det er veldig ubehagelig å snakke om selv om de kanskje ikke gir uttrykk for det. Det tror jeg faktisk fortsatt at det er sånn. 3SK

Men selv om ingen av lærerne i utvalget har fått særlig kompetanseheving på seksualitet, prioriterer alle seksualundervisning. Forklaringen må altså ligge et annet sted.

Når det gjelder lærernes fagkrets innenfor KRLE, samfunnsfag og naturfag underviser hovedsakelig lærerne om seksualitet på fagenes premisser, som vist i kapittel 5. Det var variasjon i hvor bevisste lærerne var på hva seksualundervisning i eget fag ville si, men oppsummert ble kompetansemålene i fagene stort sett ivaretatt. Jeg undersøkte om det var noen sammenheng mellom utdanning i faget og bevissthet knyttet til kompetansemål og seksualundervisning, men jeg fant ingen korrelasjoner der. Tverrfaglig samarbeid kan derimot spille inn på at skillet mellom fagene viskes ut og den læreren som var tydeligst på hva seksualundervisning i KRLE og samfunnsfag faktisk var, 1SK, arbeidet ikke tverrfaglig med seksualundervisningen.

Naturfagslærerne skilte seg litt fra de andre lærerne ved at de alle var bevisste på aktuelle kompetansemål og hadde en helhetlig tilnærming til seksualundervisning. Dette kan være en

konsekvens av at seksualundervisning er mer institusjonalisert i naturfag. Tradisjonelt er det naturfag som har hatt ansvar for seksualundervisningen i skolen og flere av lærerne påpekte også at det fortsatt var en forventning om at de hadde hovedansvaret for seksualundervisningen. Samtidig er det ingen av lærerne i utvalget som har et heteronormativt reproduksjonsfokus, som tidligere forskning har indikert er tendens i skolen. Tvert imot: Samtlige lærere er opptatt av at seksualundervisningen skal være oppdatert og tilpasset ungdommenes hverdag og behov.

7.2.3. Lærerens pedagogiske grunnsyn og kunnskapssyn

En annen faktor som kan påvirke lærerens praksis er pedagogisk grunnsyn og kunnskapssyn. Jeg stilte både direkte spørsmål om dette, samt tolket det de ga uttrykk for i intervjuene. Jf. Arneberg (2008), fant jeg at alle lærerne i utvalget passet beskrivelsen til ”den autentiske lærer” og har et veldig godt forhold til elevene sine og er opptatt av å fremme elevenes allmenne menneskelige og sosiale utvikling. Samtidig lå beskrivelsen av lærerne som velger bort seksualundervisning nærmere ”funksjonærlæreren”, som er mer opptatt av egne fag og går sine egne veier.

Samtlige lærere i utvalget svarte på direkte spørsmål at skolens overordnede mandat var danning, selv om de formulerte det ulikt. Dette spørsmålet stilte jeg helt på slutten av intervjuet. Denne læreren formidler oppdraget som å gi elevene kunnskap til å ta gode valg og leve et godt liv. Dette er viktigere enn vanlig fagkunnskap.

Å bevare livsgleden, det er mye viktigere og det er ting som vi må fokusere på i undervisningen. (...) Ikke bare være sånn ”formidle kunnskap”. (...) Informere, gi elevene den kunnskapen som de skal lære i læreplanen. Og så gi dem det de trenger, da, senere i livet sånn at de blir sikre på seg selv og opplever at skolen har gitt meg mye viktig og har kanskje hindret at jeg har gjort en del feil. 1N

Denne læreren bruker begrepet danning og fremhever viktigheten av god relasjon mellom lærer og elev.

Jeg tror litt både på dannelsen og på den ledende og fortellende lærer. Og så tror jeg ekstremt mye på at man må ha en god relasjon med elevene sine. 1SK

Formålet om å oppdra selvstendige samfunnsborgere går igjen og denne læreren fremhever selvtillit som viktig. Samtidig er det et poeng at ikke alle må ta høyere utdanning.

Overordnede formål er å utdanne eller lære opp barn til å bli selvstendige og gode samfunnsborgere. (...) Og for å oppnå det, må vi ha barn som har en tro på seg selv.

Vi må sende fra oss barn som tror på at de kan noe. (...) Men man trenger ikke være en akademiker for å kunne noe. Jeg syns ikke det bør være et mål å få alle gjennom høyere utdanning. 2N

Redskaper til å bli en samfunnsborger, å leve det gode liv og delta i demokratiet er denne lærerens tolkning av skolens formål.

Det er å hjelpe elevene til å bli voksne, gi de redskaper til å takle sine egne liv. Det tenker jeg er skolens formål. Å gi de redskaper, rett og slett. Både faglig sett men og sosialt sett sånn at de blir dugelige samfunnsborgere som ender opp med å betale skatt som resten av oss. Altså, jeg tenker og det er en viktig demokratiseringsinstans. Vi skal lære de opp til å diskutere, å være med andre og inkludere folk fra ... altså, det er skolens mandat tenker jeg. Ikke kun faglige ting. (...) Det handler om å være et menneske i tillegg. 2SK

Denne læreren fremhever å ruste elevene til å klare seg i samfunnet, forstå verden og kunne komme i jobb og føle seg nyttig.

Er det ikke å ruste dem for å klare seg i samfunnet da? På en best mulig måte. Være en bidragsyter og en som kan klare å forstå verden rundt seg. (...) At de på en måte går ut herfra med nok kunnskaper til at de kan klare å ta seg en eller annen form for videre utdanning og komme seg ut i en jobb og være til nytte og føle de er til nytte. Jeg tror også det er ganske verdifullt. 3N

Flere lærere bruker begrepet danning direkte og setter det over annen fagkunnskap.

Jeg er jo veldig glad i det gode gamle dannelsesbegrepet at vi skal skape dannede mennesker som kan leve i det samfunnet som er der ute. (...) For min del er det ikke, dette har jeg jo sagt til elevene mine, for meg er det ikke nødvendigvis et mål at de skal gå ut med toppkarakterer, men jeg vil at de skal være skikkelige mennesker som fungerer med andre og kan være snille og greie med hverandre og respektere hverandre. Det syns jeg er det viktigste med skolen i hvert fall. Og så får nå heller alt det andre komme litt i etterkant. 3SK

Overføring av kunnskap ses som underordnet danningen som skal bygge elevene som gode samfunnsborgere.

Vi skal ikke overføre kunnskapen, men vi skal på en måte hjelpe elevene, bygge elevene, bygge på den kunnskapsbasen deres. (...) Men vi skal jo være en del av det puslespillet og i oppveksten få dem til å bli samfunnsborgere. 4N

Denne læreren fremhever også at det handler om å være med og bygge elevene til gode medborgere.

Ruste elevene til å klare fremtiden sin. Det gjelder både faglig, at vi får faglig dyktige folk men også at man skal klare det sosiale. Mange sliter jo med det sosiale. Det å ruste dem til å bli gode medborgere og takle livet, da. Livet på alle nivå. (...) Og det å være med å bygge fremtidens voksne, det er jo det, både faglig og som menneske. 4SK

Tendensen her er helt tydelig: Lærerne er ikke først og fremst opptatt av sine egne fag og kunnskapen i dem, men av et helhetlig kunnskapssyn og et helhetlig elevsyn der skolens formål er danning. Det skinner gjennom både i disse svarene og i intervjuene som helhet at samtlige lærere er opptatt av å ha en god relasjon til elevene og se hele eleven, samtidig som de hjelper eleven til å utvikle seg på sine premisser. Dette er altså et grunnsyn som gjenspeiles i den autentiske læreren. Her er det ingen variasjon i utvalget.

På den annen side forteller lærerne om kollegaer som har en annen holdning og er mer opptatt av sine egne fag, som også beskrevet i kapittel 6. Dette blir tydelig ved at de velger bort kollektive løsninger og velger bort seksualundervisning. Beskrivelsen av disse lærerne ligger tett opp til det Arneberg (2008) kalte funksjonærlæreren. Disse lærerne gjør det de selv mener er viktig og er mer opptatt av sine egne fag fremfor tverrfaglig samarbeid.

Den eldre generasjonen er vel kanskje litt mer vant til å ha stor personlig frihet i hvordan de gjennomfører eller går gjennom pensum. Og de henger nok litt igjen der enkelte føler jeg. Men så er det jo og krangel om metodene, hvordan vi faktisk skal komme oss i mål med stoffet sant. For noen har jo preferanser som er helt ulike andre sine. De er ikke alltid like tilbøyelige for "Ok, hvis dere gjør det, gjør jeg det". Da vil de heller "Jeg har et veldig godt opplegg fra før, så jeg har lyst å kjøre det". 3SK

På samme skole mener også helsesøsteren at det er et generasjonsskille som fører til at de yngre lærerne er mer interessert i samarbeid om seksualundervisningen.

Ofte er de yngste, de unge lærerne flinke til å ta kontakt og ha et sånt samarbeid enn de eldre. Det er sikkert fordi det er en ny tid. Kanskje samarbeidet er understreket mer. Ja. Sånne ting. 3H

Som vist i kapittel 6 avgjør grupperinger blant lærerne i stor grad hvordan seksualundervisningspraksis varierer både mellom og innad på skolene. Det kan se ut til at skillet mellom lærerne til dels avgjøres av pedagogisk grunnsyn og kunnskapssyn.

7.2.4. Formålet med seksualundervisningen

Da jeg spurte lærerne hva de mente formålet med seksualundervisning i ungdomsskolen egentlig er, plasserte alle det innenfor danningstilnærmingen, altså en helhetlig seksualundervisning. Det var ingen av lærerne som mente at kompetansemålene som lå til egne fag var viktigere enn andre. Alle mente derimot at det viktigste var at eleven ble i stand til å leve et godt, selvstendig liv, også på det seksuelle plan. Denne læreren koblet seksualundervisning direkte til danning.

- For jeg tenker det, altså mer kunnskap om ulike sider om alt som har med seksualitet å gjøre. (...) Det å ha et stort perspektiv på at man skal lage "gagns menneske" også på dette punktet er selvfølgelig også en del av det. (...) - [S]er du litt seksualundervisning som en del av danningen? - Ja, det er det. Det vil jeg si. Absolutt. For det er jo litt den evnen til å tenke kritisk og begynne å stille seg spørsmål man ikke tidligere har stilt. Det er jo ekstremt viktig på et felt når det gjelder seksualitet i det hele tatt. Å både stille seg selv spørsmål og stille verden spørsmål og begynne å tenke litt gjennom hvor kommer mine fordommer fra. Ja, så absolutt, ja. 1SK

Det å gjennom dialog korrigere misforståelser knyttet til seksualitet og korrigere for at foresatte ikke tar det blir fremhevet av denne læreren.

Så det er viktig, en av de viktigste oppgavene skolen har, etter min mening da, at de som lager masse misoppfatninger blir korrigert i skolen. Det er ikke sikkert en gutt går og snakker med pappaen om det, ikke sant. 1N

Fordi sånne ting sitter så dypt ikke sant, i samfunnet. Og i oppdragelsen så da bør man også håndtere det litt mer gjennom dialog. Fordi sånne holdninger, man kan ikke bare få det bort med å vise pekefinger. 1N

Som denne læreren sier er seksualundervisning viktig for at elevene blir trygge og også har en god mental helse.

Hovedformålet tenker jeg at må være hvert enkelt individ sin trygghet på seg selv, sin kjennskap til seg selv, for det er først når vi er trygg på oss selv at vi kan sette grenser som er gode for oss. Og det må være målet. Fordi en god seksuell helse som går på akkurat det, gir igjen tror jeg en god mental helse. Det å vite at jeg kan stå for de valgene jeg tar i livet, uavhengig av hva de er. 2N

Samme lærer påpeker også viktigheten av seksualitet fremfor annen fagkunnskap:

Hvis vi går inn i elektrisitet så ser du jo også at de har lært noe når de kommer ut på andre siden av temaet. Men her endrer de seg litt og det er så utrolig mye viktigere for de enn elektrisitet. 2N

Denne læreren fremhever også en helhetlig danningstilnærming, med kunnskap om både kropp og følelser for å kjenne seg selv og ta gode valg.

Altså, formålet må jo være at en skal tørre å sette grenser for seg selv, det er én ting. En må og ha litt kunnskap om hva det er som skjer med kroppen og hvorfor det skjer. Og ser den sånn ut er ikke det så veldig farlig i forhold til at noen andre ser annerledes enn deg ut, sant. Det tenker jeg det handler om. Jeg tenker og det handler om at en må tørre å sette ord på egne følelser og sånn i forhold til det. I forhold til hvem en er og hva en liker. Og så tenker jeg og at det handler om at vi må vise dem at det fins måter det går an å beskytte seg på fra graviditeter, kjønnssykdommer og sånn, alle de tingene der. Det er et slags informasjonsfag som er viktig. 2SK

Viktigheten av å rette opp myter og gi helhetlig kunnskap fremheves av denne læreren.

(...) gi de mer kunnskap om hvordan verden rundt de fungerer på en måte. Men samtidig individuelt sett så er det å kanskje være litt motvekt til media/dårlige serier og filmer og pornografi og hele pakken og faktisk være litt sånn dette, sånn er det i virkeligheten. Samt det å gi de en del universale holdninger som er viktig å forstå og kunne. Så kunnskap om både kvinner og menns forplantningsorganer og menstruasjonssyklus og om svangerskap og hele den pakken der sånn rent teoretisk. (...) Samt det å gi de kunnskap om kjønnssykdommer, svangerskap, alt. (...) Ja, kunnskap og ikke sånn tabloid fremstilling. 3N

Det vektlegges også å få frem nyanser i seksualitet og gi helhetlig seksualundervisning.

Nei, formålet sånn jeg ser er det å gi dem et nyansert bilde av hvordan seksualiteten vanligvis er for en tenåring og så det å lære litt om hvordan kroppen faktisk ser ut i den virkelige verden og ikke på film etc. (...) Jeg føler det går mer på følelser og den type greier nå enn det gjør på det der rent fysiologiske, hvordan ting ser ut og funker. (...) Å få dem til å bli litt mer komfortable på hva som forventes og hvordan det egentlig er og sånn. Ja, så litt sånn rette opp myter og ... 3SK

Denne læreren fremhever også en helhetsforståelse og at seksualundervisning er viktigere enn andre fag.

Ja, jeg syns det er veldig viktig. For helhetsforståelsen av seg selv. Gi nå litt blaffen i den matematikken. Du trenger ikke kunne den hvis du ikke kan om deg selv og vet hvem du selv er og hvordan du selv fungerer. Da først kan du lære det andre. Det er jo ... ja, bygge deg selv faglig da. Så veldig viktig tema. 4N

Siste læreren påpeker også viktigheten av en helhetlig seksualundervisning.

Altså det, kunnskap og vite så masse ... egentlig det meste, vil jeg si. Alt egentlig. 4SK

På dette området er det altså ingen variasjon i utvalget mitt. Lærerne er enige i at seksualundervisning, en *helhetlig* seksualundervisning, er veldig viktig for elevene og at den bør gis i ungdomsskolen. Som vist fremhever flere lærere at seksualitet er et tema som skiller seg fra annen kunnskap i viktighetsgrad og at det bør prioriteres over annen fagkunnskap fordi det betyr mer for elevens utvikling og fremtid. Lærernes svar her samsvarer tydelig med at de sier skolens viktigste mandat er danning og alle lærerne ser seksualundervisning i den konteksten.

7.3. Helsesøsterprofesjonen

7.3.1. Innledning

Som vist i kapittel 5 er det mange fellestrekk i helsesøstrenes undervisning. Blant annet har alle fire seksualundervisning i minst en time på enten åttende eller niende trinn. De benytter

også ganske like metoder og ressurser. Innholdsmessig er alle helsesøstrene unntatt én innenfor en danningstilnærming, selv om de fleste vektlegger helsetilnærmingen mest.

Jeg fant forklaring på hvilket trinn seksualundervisningen legges til på kommunalt nivå og for kommune 2 var det også litt tydeligere føringer for helsesøstrenes seksualundervisning. Strukturen og kulturen på skolene spilte også inn på samarbeidet med helsesøster og i hvilken grad hen var inkludert i seksualundervisningen. Alle skolene hadde formalisert helsesøsters seksualundervisning én gang i løpet av ungdomsskolen, men utover dette var det avhengig både av ledelse og lærere. Helsesøstrenes seksualundervisningspraksis påvirkes også av profesjonsnormer og tanker om formålet med seksualundervisningen.

7.3.2. Funn på skolene

Helsesøstrene hadde fått en del kompetanse om seksualitet i egen utdanning, men det var ingen som mente at de hadde nok kunnskap før etter de kom ut i yrket. Tematikken er tydelig innenfor helsetilnærmingen. Det var ingenting om hvordan de skulle snakke med barn og unge om seksualitet. Flere av helsesøstrene påpeker at seksualitet er mer prioritert på utdannelsen i dag og at Sex og samfunn er brukt som ressurs. Som denne helsesøsteren sier har hen måttet finne ut mye selv i etterkant og opplever også at andre helsesøstre i ungdomsskolen famler litt for å gi god seksualundervisning.

Jada, vi har hatt litt. Men ikke veldig masse. Det gikk vel mer på prevensjonsveiledning, prevensjonsmidler og SOI. Ikke så veldig mye på disse store spørsmålene og litt mer eksistensielle spørsmålene, ikke så mye om det. (...) Så det var derfor jeg laget mitt eget opplegg. Og på en måte, du må bare finne ut av det selv egentlig. Og det har jeg merket litt, alle som har ungdomsskolen er litt på søken og "gud, hva har du brukt" og man må på en måte bare dele det man har og så må jo de gå god for det selv selvfølgelig. 2H

Som denne helsesøsteren sier kom mesteparten av kompetansen i seksualitet etter hen kom ut i yrket. Vedkommende har fått mye kursing i etterkant.

Jeg fikk bare skjelettet, som jeg pleier å si. Jeg fikk ikke noe å fylle det inn med. Det var bare sånn teoridel, det som var viktig å få med og sånn. Jeg tror nok dagens utdanning er bedre på det området. Så jeg følte at etter jeg var ferdig da kunne jeg begynne. Og det var kurs og hospitering. Jeg gikk masse kurs for å få nok informasjon. (...) For å kle inn det skjelettet i noe man kunne stå for og vite. Heller ikke i sykepleierutdanningen var det så mye om seksualitet. 3H

Det varierte i hvor stor grad helsesøstrene hadde blitt tilbudt kursing og det ser ut til at dette varierer med ledelsen for skolehelsetjenesten i den enkelte bydel.

- Har du hatt noe kurs? - Nei, jeg skal på et oppfriskningskurs på høyskolen om langtidsprevensjonsmidler, i dag og i morgen. Så det er bra. Men på studiet, da hadde vi jo prevensjonsveiledningskurs, men nå skal vi på en måte lære å sette inn p-stav og sånne ting. Men jeg har ikke noe annet kurs enn det. 2H

- Ja, vi har mye om det. Nå har vi sånn hvordan snakke med barn om vold. Vi hadde jo hvordan snakke med barn om seksualitet. (...) Så det har vi fått kompetanseheving på. Og det er sånn at vi sier fra om hva vi ønsker kompetanseheving på når vi snakker med lederen. Lederen vår er veldig på å backe oss på kurs vi ønsker og trenger. 3H

Den ene helsesøsteren som ikke inkluderte kjønn og mangfoldstilnærmingen og fokuserte mest på prevensjon har bare fått undervisning om prevensjon i både egen utdanning og kurs.

- Det er jo mye om prevensjon. (...) Det er det. Ikke ellers i forhold til utviklingen, den fysiologiske utviklingen, det lærte vi veldig lite om. (...) Men det er mye fokus på prevensjon. (...) Noe kurs i ettertid ... ikke som går direkte på det. Jeg vet det skal være et kurs etter jul som jeg lurte på om jeg skulle melde meg på da. (...) Det handler om prevensjon egentlig. 4H

Denne helsesøsteren skal altså ikke dele ut prevensjon, men henviser da videre til helsestasjon eller lege. Vedkommende understreket at de ikke "sensurerte" seksualundervisningen siden skolen har kristent verdigrunnlag, men at elevgruppen kanskje likevel var litt annerledes.

Jeg vet ikke om det er mindre aktuelt her enn det er på andre skoler. Det kan godt være at det er det. (...) Men det er på en måte ikke så .. det er ikke så store grupper det handler om da, og mange venter nok med sex lenger. (...) Terskelen er jo kanskje høyere for å spørre om disse tingene på en kristen skole. 4H

Det kan altså se ut til at både utdanning og kontekst påvirker denne helsesøsterens seksualundervisning. Ingen andre helsesøstre påpekte spesielle hensyn i elevgruppene sine, men at det var viktig å være tilgjengelig for elevene også utenom den formelle seksualundervisningen slik at individuelle hensyn kan ivaretas.

Derfor er det viktig med disse små gruppene også, for da kan man på en måte få en dialog og å få fanget opp dem som ikke er med i dialogen og eventuelt ta dem til side senere og høre om det og man får også sjekket reaksjoner ikke sant. Kanskje hvis man snakker om vold og overgrep, så ser man at noen reagerer veldig sterkt på det. (...) Det hender noen blir igjen, at noen har flere spørsmål og sånne ting. Og derfor er det også veldig greit å ha en viss stabilitet i forhold til at ja jeg er her i morgen også ikke sant, du kan bare komme da. 1H

Da jeg spurte hva de mente formålet med seksualundervisningen i ungdomsskolen var, fremhevet alle en helhetlig danningstilnærming. Som denne helsesøsteren sier er seksualitet noe vi alle har, men undervisningen må likevel alltid oppdateres.

Men det er allmennkunnskap i seksualitet som på en måte skal formidles. Og det er klart at den må jo oppdateres hele tiden i forhold til hva forskning kommer frem til og sånne ting. Og når det hele tiden oppstår nye fenomener, plutselig så er det mediabildet som spiller en veldig stor rolle i forhold til seksualitet. Så dette med å sette grenser og. Seksualitet er jo fra eldgammelt av uansett men så er det stadig nye ting som oppstår i forbindelse med den tiden vi lever i da og da må vi tilpasse oss den tiden. Selvfølgelig, det er jo viktig å få ned aborttallene ikke minst pga. hva det gjør med dem som tar abort, ikke sant. 1H

Den seksuelle helsen settes også i sammenheng med fysisk og psykisk helse og anses som viktig.

Og vi har ikke bare en fysisk helse og en psykisk helse, vi har også en seksuell helse. Og at det på en måte blir bevisst da. At de får det litt inn i ryggraden at det faktisk ... for det kommer til å dominere veldig mye av ditt voksne liv, ikke sant. 1H

Denne helsesøsteren fremhever at seksualundervisning har en viktig forebyggende og helsefremmende effekt og at det i dagens samfunn er mye fokus på seksualitet, som forsterker nødvendigheten av seksualundervisning.

Jeg tenker det har jo en kjempeforebyggende vinkel og en helsefremmende vinkel. Jeg ser jo at mange er veldig forskjellige modningsmessig. (...) Og formålet er jo at de får en god seksuell helse egentlig, sånn på lang sikt. At de blir rustet til å stå i situasjoner der de kan klare å ta gode valg for seg selv fordi de er informerte og har kunnskap til å vite hva det vil si å gjøre det og å velge det. (...) I aviser og på nettet, det er jo overalt kropp og seksualitet. Og det å få konkret faglig informasjon og kunnskap om det på en okei måte, det tror jeg er kjempeviktig. 2H

Trygghet på sin egen seksualitet står for respondentene sentralt for at ungdommene i fremtiden skal få et godt seksualliv.

Men og at de skal få et godt seksualliv i fremtiden og vite hvor grensen sin går og hva som er normalt. Og dette med debutalder, hvor de kan få hjelp og sånne ting. Målet er at de skal være tryggere på sin egen seksualitet. 3H

Denne helsesøsteren fremhever viktigheten av at elevene får riktig og grundig informasjon om seksualitet, fordi det ofte fremkommer feilinformasjon om temaet.

Jeg tenker – i hvert fall det jeg som helsesøster gjør – så tenker jeg at det er jo viktig at de får informasjon. En del av det vet de jo fra før tror jeg, de har jo stor mulighet til å lese seg opp på nettet og de prater mye sammen. Men samtidig så er det en del informasjon som ikke kommer rett frem, enten de feiltolker eller de snakker med hverandre. Det er mye som ikke er helt riktig. Så det å presentere riktig og oppdatert informasjon, det tror jeg er viktig. 4H

Som lærerne fremhever også helsesøstrene viktigheten av at seksualundervisningen er oppdatert på aktuelle problemstillinger og at den bærer på misinformasjon fra ulike medier, og de fremhever en helhetlig danningstilnærming.

Alle helsesøstrene var som vist i kapittel 5 tydelige på at det var viktig at elevene ble trygge på at de kunne komme til helsesøster med tematikk relatert til seksualitet. Dette fremhevet flere som noe av det viktigste med å ha den seksualundervisningen som helsesøster gir. Men når det gjelder i hvilken grad elevene benyttet muligheten til dette varierte det fra en helsesøster som sa elevene sjelden kom til en som ble regelrett nedrent av elever hver dag, inkludert flere ganger under intervjuet vårt. Sistnevnte påpekte at hen syns det var viktigere å snakke med elevene om følelser og det de ellers lurte på fremfor å fokusere på prevensjon og prioriterte altså tydelig danningstilnærmingen foran helsetilnærmingen.

- Så det er litt sånn inngangsport for meg til å bygge en god relasjon til dem når det gjelder seksualitet, sant. Det er kanskje det viktigste, at de kan komme til meg senere med ting de lurte på. Sånn at de lettere kan komme her enn til en lærer eller forelder.
- Så er det derfor du tenker det er viktig at du ikke bare snakker om prevensjon? For sånn som jeg forstår deg nå så har du egentlig fokus på en del andre ting og så prevensjon, ja hvis du får tid ... at det er for å bygge den relasjonen litt? - Ja, det er det. 2H

Helsesøstrene er alene som profesjon på skolene og har en annen ledelse å forholde seg til i tillegg til skoleledelsen. Det kan noen ganger oppleves både ensomt og utfordrende, selv om helsesøstrene inngår i helseteam.

- Nå er jo jeg på en måte ansatt av noen andre, sant, som på en måte har leid meg ut til en skole. Så det er ikke mine sjefer som er her. Sånn at å forholde seg til en ledelse som ikke er min kan være litt labyrint noen ganger. Sånn hvor skal man gå og hvem skal man ta hva med. Og litt utfordrende med taushetsplikt, for jeg har jo en ekstra taushetsplikt for helseopplysninger som gjør at jeg ikke kan diskutere ting. (...) Det kommer inn ting og så skulle vi gjerne hatt bare en liten samtale om noe. Så det kan være det eneste som jeg syns er litt kjipt da, kanskje. 2H

Samtidig kan ledelsen for skolehelsetjenesten og helsestasjon for ungdom faktisk bidra til skolens seksualundervisning, som i bydelen til skole 3 hvor det ble arrangert en temadag om seksualitet for elevene på tiende trinn i bydelen.

*- På hvem sitt initiativ er det som skjer i [lokale for temadagen]? - Det er en som heter [navn] som leder skolehelsetjenesten i [bydelen]. H*n samarbeider med gruppelederen for HFU, helsestasjon for ungdom, og de har laget et opplegg og søkt om midler. 3H*

En av helsesøstrene påpeker at relasjonen hen har til elevene kan være annerledes enn for læreren og at dette åpner mer for spørsmål om seksualitet fra elevene. Samme person fremhever også at helsesøster har et annet ansvar for elevenes helse enn læreren har.

- Jeg syns det er et superviktig område som helsesøster å gå inn i. For jeg har en litt annen relasjon til elevene enn læreren har. - Hvordan tenker du? - Nei, i forhold til at

læreren ofte er en person som de har et litt mer nært forhold til, de ser dem hver dag. Og det kan være litt flaut, skal jeg spørre læreren om kondomer, sant. Jeg føler jeg er litt heldigere, da, de kommer lettere til meg med sånne ting fordi at det er en del av min rolle som de er på en måte klar over. Det er litt viktig å være tydelig på det at det er helt greit at de kommer til meg med de tingene. 2H

Hvem er det som snakker om de helseutfordringene disse jentene [ifb. kjønnslemlestelse] får og at de faktisk kan få oppfølging og at de har rett på oppfølging. De har rett på å få det av meg faktisk, at jeg kan følge dem opp hvis de vil. Den rollen har blant annet ikke lærere. De er ikke helsepersonell i den grad at de har samme rettigheter, eller plikter, muligheter ... ja. 2H

I tillegg til pliktene helsesøstre har knyttet til helseoppfølging har de uttalt mål om å redusere uønskede svangerskap og forekomst av SOI.

Ja, vi har jo som mål å redusere uønskede svangerskap. Vi har fått skrive ut prevensjonsmidler, men ikke for ungdomsskolen, men for videregående. Så det ligger i bunnen av den undervisningen at vi skal redusere. Og det er jo blitt redusert etter vi fikk skrive ut prevensjonsmidler. 3H

Flere av helsesøstre fremhevet sin rolle som profesjon og at det er forventet at helsesøster skal ha seksualundervisning og at de har kompetanse på temaet.

- Og så er det litt sånn, det henger litt i at det er greit at jeg snakker om sånne ting. Litt forventning om at jeg skal snakke om det. For allerede i 8. er det "Når skal du inn til oss og snakke om sånn?". Jeg tenker det er veldig viktig at jeg har den rollen, at ikke det bare er noe skolen har. - Ja, at det er en forventning til deg. - Ja. Og så har vi jo kompetanse på det, tenker jeg. 2H

Selv om få av helsesøstre hadde lært hvordan snakke med ungdom om seksualitet, var de bevisste sin rolle som formidler. De var som lærerne opptatt av at seksualundervisningen skal oppleves naturlig og ikke "klein".

- Litt sånn som lærerne, så er det jo sånn for meg at jeg velger litt selv hva jeg tar opp. Det er jo ingen som står og passer på hva jeg sier. Og så er jeg opptatt av at det skal være minst mulig kleint. Noen av gruppene opplever det jo som kleint uansett hva du gjør. Men det er noe med å ta det opp på en sånn måte at de syns det er greit å prate om det egentlig. (...) Men jeg tror det er viktig at helsesøster har den biten der. (...) Som faktisk er den fagpersonen som skal ha kunnskap om det. 4H

Igjen påpekes det at helsesøster er fagpersonen som skal ha kunnskap om seksualitet.

7.4. Oppsummering

Profesjonsnormer viser seg altså å påvirke seksualundervisningspraksis mot en danningstilnærming. Dette gjelder både for lærerne og helsesøstre og er ett av de mest tydelige funnene blant forklaringsfaktorene.

Når det gjelder profesjonsutdanningen ser vi at seksualitet har lite plass i lærerutdanningene og det blir ikke undervist om seksualundervisningsdidaktikk. Ingen av lærerne har vært på kurs eller fått tilbud om kurs knyttet til seksualundervisning. Fokus i undervisningen om seksualitet på lærerutdanningene er innen helse- eller kriminalitetstilnærmingen. Lærerne som har fått den undervisningen skiller seg likevel ikke ut ved å vektlegge disse tilnærmingene og det ser ut til at det i liten grad kan forklare seksualundervisningspraksis.

Det er viktig å påpeke at det kan være erindringsfeil hos respondentene som gir den tydelige tendensen til manglende undervisning om seksualitet eller kompetanseheving på temaet. For mange av lærerne var det lenge siden de tok utdanningen sin. Om seksualitet var en del av utdannelsen kan det ha vært en mindre del som har blitt glemt. Funnet er likevel tydelig og det samsvarer med Sex og samfunn sin kvantitative studie der kun 13% er enige i at de i løpet av utdannelsen fikk kunnskap om seksualundervisning som de kan benytte nå som lærer og kun 18% opplever at de har høy kompetanse til å gjennomføre seksualundervisning (Hind, 2016). Det ser altså ut til at de formelle strukturene for å sikre læreren kompetanse i seksualundervisning hovedsakelig er fraværende. De fleste lærere mener at det er viktig å kjenne seg kompetent når man skal undervise om seksualitet (Hind, 2016). Flere lærere i utvalget mitt sier at kollegaer velger bort temaet fordi de ikke føler seg kompetente. Dette gjør likevel ingen av mine respondenter, og det er dermed noe annet som avgjør deres vektlegging av temaet.

Som vist både her og i kapittel 5 har lærernes fagkrets og utdanning noe å si for seksualundervisningspraksis, i det at de gir seksualundervisning på egne fags premisser. Her fant jeg en forskjell i at naturfagslærerne tydeligere vektla seksualundervisning i sine fag og kjente de aktuelle kompetansemålene. Alle ga helt tydelig seksualundervisning innen danningstilnærmingen. Forklaringen på dette kan ligge i at seksualundervisning faktisk er institusjonalisert i naturfag og at det er en tydelig forventning til at seksualitet skal tas opp som tema.

Når det gjelder lærernes pedagogiske grunnsyn og kunnskapssyn er funnene veldig tydelige og peker i samme retning. Alle lærerne ser skolens overordnede mandat som danning og alle plasserer også seksualundervisning innenfor danningstilnærmingen. Det er ingen av lærerne som mener fagkunnskapen i sine egne undervisningsfag er viktigere, men derimot motsatt. De har en helhetlig tilnærming til eleven og til kunnskap, både generelt og for

seksualundervisning og passer beskrivelsen Arneberg (2008) gir av den autentiske lærer. De lærerne respondentene forteller om som velger bort seksualundervisning passer derimot beskrivelsen av funksjonærlæreren.

Uavhengig av forskjeller i andre policynivå og forklaringsfaktorer er det her fullstendig samsvar i utvalget. Funnet kan tyde på en profesjonstankegang som et fundament for *alt* læreren gjør – også seksualundervisning. Lærerens pedagogiske grunnsyn og kunnskapssyn ser ut til å påvirke seksualundervisningspraksis. Lærerne anser skolens formål som danning og det fører automatisk til en danningstilnærming til seksualundervisningspraksis.

Det er mer variasjon enn jeg forventet i helsesøstrenes seksualundervisning, men det er likevel en stor felles kjerne. Som vist i tidligere kapittel har de mer konkrete retningslinjer enn lærerne sine kompetansemål, som ser ut til å påvirke seksualundervisningspraksisen. Som vi ser her blir de som naturfagslærerne stilt overfor en tydelig forventning om at de skal gi seksualundervisning og seksualundervisning er institusjonalisert i helsesøsterprofesjonen.

Én av helsesøstrene var mer innenfor helsetilnærmingen enn de andre og også litt innen kriminalitetstilnærmingen. Men hen vektla verken kjønn og mangfoldstilnærmingen eller praktisk kunnskap om sex, som var tematikk alle de andre tre tok opp. Denne helsesøsterens egen utdanning hadde hovedsakelig omhandlet prevensjon og dette kan være en årsak til vedkommendes fokus. I tillegg kan konteksten spille en rolle i og med at helsesøsteren er tilsatt ved en kristen skole. Helsesøsters funksjon er påvirket av dette helt konkret ved at skolen har en avtale om at helsesøster ikke skal dele ut prevensjon.

Helsesøstrene vektla som oftest helsetilnærmingen, men både i seksualundervisningspraksis og i egne refleksjoner om formålet med seksualundervisningen i skolen var det en tydelig danningstilnærming som dominerte. Selv om helsesøstrene har uttalte mål om å redusere uønskede svangerskap og forekomst av kjønnssykdommer, var det viktig for alle å gi helhetlig seksualundervisning som satte ungdommene i stand til å leve et godt liv og ta gode valg. I tillegg fremhever helsesøstrene at de som profesjon har et annet ansvar for elevene enn lærerne, for eksempel for helseoppfølging av elever som har vært utsatt for kjønnslemlestelse.

Det virker som profesjonsnormer er sentralt for seksualundervisningspraksis også for helsesøstrene. Til tross for at de i varierende grad har lært om seksualitet i egen utdanning

eller på kurs, vektlegger alle å skaffe seg oppdatert informasjon og mener seksualundervisning er viktig både for helsesøstrene og skolen som helhet.

Den forklaringsfaktoren jeg mener påvirker seksualundervisningspraksis mest er profesjonsnormene, ved at både lærerne og helsesøstrene er tydelige på at seksualundervisning er en viktig del av danningen. Alle omtaler formålet med seksualundervisning som danning og et helhetlig perspektiv. Samtidig sier lærerne det samme om formålet med skolen som helhet og flere påpeker at annen fagkunnskap, som matematikk, er mye mindre viktig fordi seksualitet er en del av deg som menneske. Helsesøstrene påpeker også at seksualitet er en viktig del av helheten ved mennesket. Når alle de andre forklaringsfaktorene er undersøkt, ser det altså ut til at profesjonsnormene er med å forklare hvorfor mine respondenter tross andre utfordringer og variasjoner likevel vektlegger en helhetlig danningstilnærming til seksualundervisningen.

8. Avslutning

8.1. Innledning

Jeg har besvart problemstillingen: *Hvordan varierer seksualundervisningspraksis i ungdomsskolen, og hva kan forklare variasjonen?* I dette avsluttende kapittelet vil jeg oppsummere funnene mine og diskutere dem opp mot tidligere forskning. Videre vil jeg diskutere implikasjoner av funnene og hva jeg mener kan være aktuelt av videre forskning på temaet.

8.2. Diskusjon av funn

Bakgrunnen for problemstillingen var at seksualundervisningen i skolen anses som særdeles viktig for ungdoms utvikling. Seksualundervisning settes i sammenheng med å fremme god helse, forebygge voldtekt og overgrep og at ungdom utvikler et positivt forhold til sin egen seksualitet. Samtidig påstås det fra mange hold at seksualundervisningen er for dårlig, at den varierer og at den må forbedres. Denne diskusjonen har også blitt del av den politiske agendaen, og endringer har blitt gjort i både kompetansemålene og lærerutdanningene.

Først undersøkte jeg feltet seksualundervisning i ungdomsskolen. Ved hjelp av litteratur og forskning fant jeg en historisk utvikling hvor norske myndigheter i ulik grad har lagt føringer for borgernes seksualitet. Den norske seksualitet som knyttes til ”det moralske fellesskapet” har endret seg fra å operere innenfor normene av ekteskap mellom mann og kvinne med formål om reproduksjon, til i dag å være en friere seksualitet, som innebærer likestilling og mangfold. Da jeg gjennomgikk forskning på dagens seksualundervisning, viste flere funn at undervisningen fortsatt befinner seg innenfor perspektivet som i teorien ble forlatt for mange årtier siden.

Seksualundervisning i skolen er et omstridt tema hvor formålet med seksualundervisningen er omdiskutert. Jeg identifiserte fire ulike tilnærminger til seksualundervisning, kategorisert etter hvilket formål som vektlegges. *Helsetilnærmingen* vektlegger seksualundervisning som fremmer god helse, *kriminalitetstilnærmingen* vektlegger å forebygge kriminelle handlinger som voldtekt og overgrep, mens *kjønn og mangfoldstilnærmingen* vektlegger en normkritisk seksualundervisning med en bred forståelse av seksualitet, identitet, kultur og kjønn. De tre tilnærmingene innebærer at ulike tematikk vektlegges i undervisningen, mens

danningstilnærmingen vektlegger en helhetlig seksualundervisning, som også inkluderer formålene fra de tre andre.

Tidligere forskning har vist at seksualundervisning i norsk ungdomsskole hovedsakelig er innenfor helsetilnærmingen, med innslag av kriminalitetstilnærmingen. Forskningen kartla at seksualundervisningen på flere områder var mangelfull. Seksualundervisningen bar preg av å være heteronormativ og fokusere på reproduksjon. Røthing og Bang Svendsen (2009) fant at lærere også underviste en del innen kriminalitetstilnærmingen, selv om undervisningen ikke nødvendigvis var tilstrekkelig. Forskning foretatt av både Norstat (Gjellan & Melsom, 2017) og Ipsos (Nordlie & Michelsen, 2013) viste at undervisningen om voldtekt, overgrep og grensesetting er mangelfull. Samtidig fant Ellefsen (2013) en tendens til at lærerstudenter vektlegger danningstilnærmingen. I Sex og samfunns undersøkelse (Hind, 2016) mente de fleste lærerne at seksualundervisning var et viktig tema å prioritere i skolen, men også at den ikke var god nok.

I læreplanene for fag finnes det flere kompetansemål som omhandler seksualitet, og seksualitet er et tverrfaglig tema. Ved å analysere kompetansemålene fant jeg at det var forskjellig vektlegging i de ulike fagene, men at det samlet sett var lagt opp til en danningstilnærming. Dette blir også fremhevet i Utdanningsdirektoratet sitt ressurshefte for seksualundervisning.

I kapittel 3 presenterte jeg ulike teorier som kunne bidra til å forklare seksualundervisningspraksisen i ungdomsskolen. Jeg valgte å benytte en hybrid modell av Matland (1995), og i følge den vil policyer kategorisert av høy tvetydighet og høy konflikt kunne føre til *symbolsk iverksetting*. Det innebærer blant annet at det er stor påvirkning lokalt og at grupperinger blant profesjoner kan avgjøre utfallet, her seksualundervisningspraksis. Videre benyttet jeg teori til å identifisere forklaringsfaktorene ledelse på kommunalt og lokalt nivå, organisasjonsstruktur og –kultur, samarbeid og profesjonsnormer.

Forskningsopplegget ble så utformet for å undersøke seksualundervisningspraksis ved skolene og analysere forklaringsfaktorene. Jeg har utført kvalitative intervjuer av lærere og helsesøstre på fire ungdomsskoler. I tillegg har jeg kontaktet flere nøkkelpersoner for informasjon og analysert en stor mengde litteratur.

Funnene i organisering av seksualundervisningen er mer like enn ulike på skolene. Alle skolene har innslag av tverrfaglig samarbeid. Helsesøster er involvert i seksualundervisningen på alle skolene. Alle skolene har erfaring med samarbeid med eksterne aktører om seksualundervisningen. Det er derimot bare systematisk på skole 1. Undervisningen er videre organisert både i enkelttimer, temadager og temauker og ligger til ulike trinn. Skole 2 skilte seg ut ved å ha en mer omfattende og systematisk seksualundervisning og skole 3 skilte seg ut ved å ha stor variasjon innad på skolen.

Lærernes seksualundervisning ligger innholdsmessig hovedsakelig innenfor tilnærmingene som legges opp til i kompetansemålene. Det betyr at det samlet på skolen gis seksualundervisning innenfor danningstilnærmingen, men at det er ulik vektlegging i de forskjellige fagene. Naturfag skilte seg ut ved at lærerne var veldig tydelige på at de gir seksualundervisning etter kompetansemålene og at den innholdsmessig ligger innenfor danningstilnærmingen.

Helsesøstrenes seksualundervisning var likere enn lærernes og alle hadde fast undervisning på åttende eller niende trinn. Noen hadde også undervisning utover dette, mens alle var opptatte av å være tilgjengelige for elevene også utenom den formelle undervisningen. Innholdsmessig vektla tre av helsesøstrene helsetilnærmingen og to av dem ga seksualundervisning innenfor danningstilnærmingen. En av de tre utelot derimot kjønn og mangfoldstilnærmingen og vektla kun helse- og kriminalitetstilnærmingen. Den fjerde helsesøsteren vektla tydelig en danningstilnærming, i slik grad at helsetilnærmingen fikk mindre plass.

Den første forklaringsfaktoren jeg undersøkte var kommunalt nivå. I kommune 1 er det obligatorisk seksualundervisning fra Sex og samfunn på niende trinn på alle kommunens ungdomsskoler. I kommune 2 er det ingen obligatoriske føringer. Begge kommunene tilbyr kursing av lærere i seksualundervisning, men ingen av respondentene har verken vært på kurs eller fått tilbudet. Kommunalt nivå påvirker altså lærernes seksualundervisning lite. I kommune 2 påvirkes derimot helsesøstrenes seksualundervisning i større grad av egne retningslinjer for kommunen. Dette kommer direkte til uttrykk i at undervisningen legges til niende trinn og tematikken påvirkes også av retningslinjene.

Videre undersøkte jeg betydningen av organisasjonsstruktur og -kultur og hvordan det kom til uttrykk i ledelse og samarbeid. Skoleledelsen er for det meste lite involvert i

seksualundervisningen og står hovedsakelig for å administrere samarbeid med helsesøster og ekstern aktør i kommune 1. Ledelsen i utvalget tilrettelegger også i liten grad for kompetanseheving på seksualitet og kurstilbudet på kommunalt nivå kommuniseres ikke til personalet.

Skole 2 skiller seg litt fra de andre ved at ledelsen er mer involvert og setter av tid til seksualundervisning på flere trinn, som organiseres i temauker. Samtidig opplever personalet at initiativet kommer fra dem selv og at respekt for autonomi er ivaretatt. Ledelsen ser ut til å være en forklaringsfaktor for at seksualundervisningen på denne skolen er både omfattende, systematisk og innen danningstilnærmingen. På skoler hvor skoleledelsen har god kunnskap om praksis av seksualundervisning på egen skole, er aktiv pådriver for god seksualundervisning og legger til rette for samarbeid i personalet ser det ut til å være større sannsynlighet for at det foregår en systematisk og mer omfattende seksualundervisning.

Når skoleledelsen ikke er involvert i seksualundervisningen, er det derimot mer avhengig av lærerne og grupperinger blant lærerne hvordan praksis blir, som antatt jf. Matland (1995). Ingen av skolene lå innenfor en integreringsmodell (jf. Martin, 1992), men derimot en fragmenteringsmodell hvor de tilhørte flere grupper på samme tid. Samarbeidstrinn, sosiale forhold, arbeidsromstruktur, fag og engasjement for seksualundervisning styrte grupperingene.

Flere lærere sier de ønsker mer ledelse for å sørge for at alle lærerne drar i samme retning. Her spiller både kultur og struktur inn. Ledelsen kan formalisere føringer for seksualundervisningen og pålegge en viss type organisering, omfang og innhold. Dette gjøres ingen steder i utvalget og også lærerne på skole 2 påpeker at ikke alle lærere drar i samme retning og at noen lærere velger bort seksualundervisningen.

På alle skolene i kommune 2 er samarbeidet organisert på samarbeidstrinn, hvor en avdelings-/trinnleder følger samme personalgruppe år etter år. Dermed kan samarbeidstrinnene etter hvert ha ulike kulturer. På skole 3 er det tydelig at samarbeidstrinnene arbeider veldig adskilt, noe som fører til stor variasjon i seksualundervisningspraksis innad på skolen. På skole 1 arbeides det også mye isolert på samarbeidstrinn, men skolen har tre trinn og to avdelingsledere, hvor en har faglig og en annen pedagogisk ansvar. På denne skolen varierer også seksualundervisningspraksis innad på skolen.

Noe som kan sikre mer felles praksis på skolen som helhet er formelle dokumenter som årsplaner og læreplaner. På noen av skolene er seksualundervisning plassert i de lokale læreplanene for fag eller årshjul som gjelder for hele skolen. Dette fører til mindre variasjon i seksualundervisningspraksis innad på skolene. Andre ganger er seksualundervisningen derimot ikke nevnt i planene, eller det er forskjellige planer på samarbeidstrinnene eller planene følges i liten grad. Dette fører til mer variasjon innad på skolene.

Alle skolene har formalisert samarbeid med helsesøster om seksualundervisningen, som foregår på ett trinn i løpet av ungdomsskolen. Helsesøster underviser grupper eller klasser om seksualitet i en til tre timer. Variasjon utover dette kan forklares med samarbeid med ledelsen og/eller lærerne. På noen skoler ønsker lærerne mer undervisning fra helsesøster når det oppstår spesielle behov. På en skole ønsker helsesøster selv å ha mer undervisning, men det avhenger av avgjørelsen til avdelingsleder på tiende trinn fra år til år. Bedre samarbeid med ledelsen og lærerne gir hyppigere og mer helhetlig seksualundervisning.

Alle lærerne i utvalget prioriterer seksualundervisning. Jeg fant at egen utdanning i liten grad påvirket seksualundervisningspraksis. Nesten ingen av lærerne hadde hatt om seksualitet i egen utdanning og ingen hadde vært på kurs. Den undervisningen som var om seksualitet lå i naturfag eller allmennlærerutdanningen og var innenfor helse- eller kriminalitetstilnærmingen. Dette ser derimot ikke ut til å påvirke seksualundervisningspraksis.

Det som derimot ser ut til å være en forklaringsfaktor er graden av institusjonalisering av seksualitet i de ulike fagene. Både naturfagslærerne og helsesøstrene påpeker at det er en forventning til at de skal ha seksualundervisning og at de tradisjonelt også har hatt det. Det er større variasjon i både innhold og omfang hos lærerne i samfunnsfag og KRLE. Her ser det ut til at tverrfaglig samarbeid om seksualundervisningen spiller inn, ved at læreren som selv var ansvarlig for seksualundervisning i KRLE og samfunnsfag tydelig underviste etter kompetansemålene, mens lærerne som inngikk i tverrfaglige samarbeid var mer usikre på hva seksualundervisning i eget fag faktisk innebar.

Men det jeg til slutt fant som den viktigste forklaringsfaktoren for seksualundervisningspraksis var profesjonsnormer. På spørsmål om skolens overordnede formål og om formålet med seksualundervisning, formulerte lærerne på ulike måter sitt svar som danning. Det kom også frem at de prioriterte seksualundervisning over annen

fagkunnskap. Alle lærerne i utvalget passet beskrivelsen for den autentiske lærer (jf. Arneberg, 2008) og var opptatt av både å utvikle egen praksis og å fremme danning hos elevene. Seksualundervisning ble koblet til danning og ble av alle lærerrespondentene fremhevet som et viktig oppdrag for skolen.

Respondentene refererte til andre lærere som valgte bort seksualundervisning. Som årsaker til dette ble manglende kompetanse og å være ukomfortabel med temaet nevnt. Flere fremhevet også at det var noen lærere som var mer opptatt av sine egne fag enn seksualundervisning og valgte å gå sine egne veier fremfor det som ble avgjort i fellesskap. Disse lærerne passet beskrivelsen til funksjonærlæreren (jf. Arneberg, 2008). Noen av respondentene mente det var et generasjonsskille på dette området, og som Imsen (2009) påpeker er lærerprofesjonen utviklet til å bli mer kollektiv enn individualistisk. Derimot fant jeg ingen korrelasjon med mine respondents alder.

Retningslinjene og veilederen for helsesøstre er tydeligere enn lærernes kompetansemål på hva som skal gjøres i seksualundervisningen, og helsesøstre har en likere undervisning samtidig som de virker tryggere på hva som forventes av dem. I helsesøstrenes utdanning var det derimot helsetilnærmingen som dominerte. Helsesøsteren som i større grad vektla helsetilnærmingen hadde også bare fått kompetanse innen dette. Videre ser det ut til at konteksten i form av en kristen skole kan bidra til at helsesøsteren utelot kjønn og mangfoldstilnærmingen. Men også denne helsesøsteren fremhevet en helhetlig tilnærming til seksualundervisningen.

Helsesøstrenes seksualundervisningspraksis ble også hovedsakelig påvirket av profesjonsnormer. Alle fremhevet en helhetlig danningstilnærming og mente danning var formålet med seksualundervisningen. Det ser igjen ut til at profesjonsnormene er en viktig forklaringsfaktor, ved at det fremheves et helhetlig perspektiv på helse i helsesøsterprofesjonen.

Alle forklaringsfaktorene jeg undersøkte påvirker altså seksualundervisningspraksis til en viss grad, men til slutt ser det ut til at koblingen mellom profesjonene og det helhetlige danningsperspektivet også fører til en helhetlig danningstilnærming til seksualundervisning. Funnene avviker litt fra tidligere forskning, men samsvarer med nyere forskning. Ellefsen identifiserte altså en danningstilnærming hos lærerstudenter i 2013. Sex og samfunns

spørreundersøkelse avdekte at lærerne mener seksualundervisning er viktig, men føler seg ikke alltid kompetente og mener seksualundervisningen i skolen ikke er god nok.

Jeg har identifisert at det i liten grad legges til rette for kompetanseheving på seksualitet og at seksualundervisning i liten grad er del av lærerutdanningene. I den nye endringen i rammeplanen for lærerutdanningene fremkommer det kun en kriminalitetstilnærming:

”Kandidaten har kunnskap om barn og unge i vanskelige livssituasjoner, herunder kunnskap om mobbing, vold og seksuelle overgrep mot barn og unge, gjeldende lovverk og barn og unges rettigheter i et nasjonalt og internasjonalt perspektiv (Forskrift for rammeplan for lærerutdanning 5.-10. trinn, 2015, §2)”

Det samme finner vi i endringen av rammeplan for PPU:

”Kandidaten har kunnskap om barn og unge i vanskelige livssituasjoner, herunder kunnskap om vold og seksuelle overgrep, og om barn og unges rettigheter i et nasjonal og internasjonalt perspektiv (Forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning, 2015, §2)”

Det er altså ikke seksualitet i vid forstand som skal vektlegges, men formålet er forebygging av vold og seksuelle overgrep. Regjeringen påpekte også dette da utkastet til endringen forelå (Regjeringen, 2015). Dette kan tyde på at kriminalitetstilnærmingen vil styrkes i skolens seksualundervisning fremover.

Funn på skolene tilsier at lærere og helsesøstre som ønsker å vektlegge danningstilnærmingen og øke omfanget av seksualundervisningen kan møte motstand og er avhengig av at ledelsen legger sterkere føringer for et samarbeid i personalet. Selv om de fleste lærere og helsesøstre syns seksualundervisning er viktig og ønsker å prioritere det, er det altså flere endringer som må gjøres for å sikre en enhetlig, helhetlig seksualundervisning.

8.3. Implikasjoner og videre forskning

Jeg har altså søkt å kartlegge variasjon i seksualundervisningspraksis og forklare variasjon. Funnene kan ha implikasjoner for ulike aktører, forutsatt at det er ønskelig med en helhetlig seksualundervisning ut til alle elevene i ungdomsskolen og mindre variasjon.

For nasjonalt nivå indikerer funnene mine at danningstilnærmingen til seksualundervisning bør prioriteres i lærer- og helsesøsterutdanningene. Som vist ligger den nå innenfor kriminalitetstilnærming for lærerne og helsetilnærmingen for helsesøstre. For kommunalt

nivå indikerer funnene at kursene som tilbys i større grad må komme ut til lærerne og at ledelsen ved skolene bør oppfordres til å sende personalet på kursene. Også her bør danningstilnærmingen vektlegges. I kommune 1 bør det oppfordres til større grad av samarbeid mellom ekstern aktør og lærer og helsesøster på skolene.

For skoleledelsen gjelder det også at det bør legges opp til kompetanseheving på seksualundervisning i personalet. I tillegg er det en fordel å i større grad veilede samarbeidet mellom helsesøstrene og lærerne og også mellom lærerne. For å sikre at alle lærerne faktisk ivaretar kompetansemålene om seksualitet, kan tydeligere ledelse være nødvendig. For å sikre mindre variasjon innad på skolene bør også samarbeidstrinnene i større grad samarbeide på tvers og/eller følge de samme planene hvor seksualitet blir tydeliggjort. Det kan være en idé å opprette et ressursteam for seksualitet på skolen. Det samme kan være aktuelt for andre tverrfaglige tema, etter hvert som de innføres i skolen i kommende år.

Lærerne og helsesøstrene kan selv i større grad ta initiativ til både samarbeid og kompetanseheving. De kan bidra med å dele sin kompetanse og foreslå organisering, metoder og innhold for kollegaer. Videre kan de gi forslag til ledelsen for forbedring av skolens seksualundervisning.

Av videre forskning er det mulig å undersøke et større utvalg for å finne om tendensene gjenfinnes andre steder. En større kvalitativ studie kan foretas, der man kan inkludere flere respondenter per skole og et større antall skoler i ulike landsdeler. Da har man mulighet til å undersøke om tendensene i min forskning gjenfinnes i andre kommuner, andre skoleledelser og andre personalgrupper. I tillegg kan det være en fordel å intervjuer både ledelsen og elevene på skolen. Ledelsen kan i større grad gi innsikt i hvordan de har tenkt og gått frem, og elevene kan gi tydeligere innsikt i hvilken seksualundervisning som faktisk foregår i klasserommet og ikke minst hva de har lært. Det er også en fordel om man ved en slik studie også kan få intervjuet de lærerne som velger bort seksualundervisning for i større grad å undersøke forklaringer på dette. Et annet alternativ, eller supplement til nevnte forslag, er å utføre en kvantitativ studie med utgangspunkt i kategoriene jeg har utarbeidet og undersøkt.

8.4. Avslutning

Problemstillingen *Hvordan varierer seksualundervisningspraksis i ungdomsskolen og hva kan forklare variasjonen?* er besvart etter beste evne. Jeg har i arbeidet med masteroppgaven fått god innsikt i seksualundervisning som felt, spesielt knyttet til ungdomsskolen. Arbeidet med oppgaven har tydeliggjort hvor viktig seksualundervisning er for mange ulike aktører, ikke minst for elevene. Skolens seksualundervisning er stadig under debatt. Jeg mener at jeg med min forskning har gitt et verdifullt bidrag til feltet ved at noen av påstandene knyttet til seksualundervisning endelig kan bevises eller motbevises. Seksuell danning kommer altså ikke av seg selv.

Kildeliste

- Andersen, S. S. (2006) Aktiv informantintervjuing. *Norsk statsvitenskapelig tidsskrift*, 22(3), 278-298.
- Arneberg, P. (2008) *Pedagogisk dannelse og etikk*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Bang Svendsen, S. H. (2012) Elusive sex acts: pleasure and politics in Norwegian sex education, *Sex Education*, 12:4, 397-410, DOI: 10.1080/14681811.2012.677209.
- Batchelor, S. (2004) "I slept with 40 boys in three months." Teenage sexuality in the media: too much too young? I: Burtney, E. & Duffy, M. red. (2004) *Young people and sexual health. Individual, social and policy contexts*. New York: Palgrave Macmillan.
- Berg R. C. & Underland V. (2012) *Effekten av helsefremmende og forebyggende tiltak for kosthold, fysisk aktivitet, overvekt, seksuell helse og sosial helse hos barn og unge*. Rapport fra Kunnskapssenteret no. 06– 2012. Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter for helsetjenesten.
- Berggrav, S. (2015) "Den som er med på leken ..." *Ungdoms oppfatninger av voldtekt, kjønnsroller og samtykke*. Rapport. Redd Barna.
- Bovens, M. (2006): "The Politics of Policy Evaluation." Kap. 15 i *The Oxford Handbook of Public Policy*.
- Bratberg, Ø. (2014) *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Cappelen Damm Akademisk.
- Burtney, E. & Duffy, M. red. (2004) *Young people and sexual health. Individual, social and policy contexts*. New York: Palgrave Macmillan.
- Christensen, T. and Lægreid, P. (2004) "Public Administration Research in Norway: Organization Theory, Institutionalism and Empirical Studies in a Democratic Context." *Public Administration* **82** (3) (679-690).
- Christensen, T., Lægreid, P., Roness, P. G. & Røvik, K. A. (2009) *Organisasjonsteori for offentlig sektor. Instrument, kultur, myte*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Connolly, W. E. (1993) *The terms of political discourse*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Dahl, B. M. (2015). *The meaning of professional identity in public health nursing*. (Avhandling), Universitetet i Bergen. Bergen, Norge. <http://hdl.handle.net/1956/10605>
- Dalsbø, T. & Dahm, K. T. (2015) *Undervisning om seksuelle overgrep virker trolig forebyggende*. Tilgjengelig fra: <http://www.kunnskapssenteret.no/publikasjoner/undervisning-om-seksuelle-overgrep-virker-trolig-forebyggende>

- Damsgaard, H.-L. (2010) *Den profesjonelle lærer. Profesjonalitetens mange ansikter*. Cappelen Damm AS.
- Duffy, M. & Burtney, E. (2004) What works and what counts: The role of evidence and the voice of young people. I: Burtney, E. & Duffy, M. red. (2004) *Young people and sexual health. Individual, social and policy contexts*. New York: Palgrave Macmillan.
- Ellefsen, S. S. (2013) *Seksualitet på timeplanen*. (Masteroppgave) Bergen: Institutt for pedagogikk, Det psykologiske fakultet, Universitetet i Bergen.
- Elvebakken, K. T. (1998) *En undersøkelse blant lærere om samlivsundervisningen i ungdomsskolen og i videregående skole*. Bergen: Senter for samfunnsforskning.
- Evalueringen av Kunnskapsløftet (2011, 2012):
 - o Dale, E. D, Engelsen, B. U., Karseth, B. (2011) *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform*.
 - o Hodgson, J., Rønning, W. og Tomlinson, P. (2012) *Sammenhengen Mellom Undervisning og Læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet. Sluttrapport*. Bodø: Nordlands forskning. Universitetet i Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Forskningsprosjektet ARK.
 - o Sivesind, K. (2012) *Kunnskapsløftet: Implementering av nye læreplaner i reformen. Synteserapport fra evalueringen av Kunnskapsløftet*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo.
- Falch, Ulrikke (2017) *Det er ikke rart vi søker til pornoen*. Aftenposten. 07.03.17.
- Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for 5–10 trinn. (2015). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen for 1.-7. og 5.10. trinn* (Iverksettes høst 2017).
- Forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning. (2015) (Iverksettes høst 2017).
- Foucault, M. (1976: 1978) *Seksualitetens historie 1*. København: Rhodos.
- Foucault, M. (1984a: 2001) *Seksualitetens historie 2*. Norge: Pax forlag.
- Foucault, M. (1984b: 2002) *Seksualitetens historie 3*. Norge: Pax forlag.
- FRI (u.d.) *Rosa kompetanse*. Tilgjengelig fra: <https://foreningenfri.no/artikler/rosa-kompetanse> (Lest 31.05.17).
- George, A. L. & Bennett, A. (2005) *Case Studies and Theory Development in the Social Sciences*. Cambridge, MA: Belfer Center for Science and International Affairs.

- Gjellan, M. & Melsom, P. (2017) *Unge misfornøyde med seksualundervisninga: - Lærer ikke om voldtekt på skolen*. Tilgjengelig fra: [https://www.nrk.no/norge/unge-misfornoyde-med-seksualundervisninga - -laerer-ikke-om-voldtekt-pa-skolen-1.13503309](https://www.nrk.no/norge/unge-misfornoyde-med-seksualundervisninga--laerer-ikke-om-voldtekt-pa-skolen-1.13503309) (Lest 29.05.17).
- Goodson, I. F. & Marsh, C. J. (1996) *Studying School Subjects*. London, Washington DC: The Falmer Press.
- Grønmo, S. (2004, 4. opplag 2011) *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hagen Eide, E. (2013) Seksualundervisning – en felles utfordring. *Tidsskrift for helsesøstre* 3.
- Handler, J. F. (1996) *Down from Bureaucracy. The Ambiguity of Privatization and Empowerment*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Havdal, K. (2017) *Lover bedre seksualundervisning*. Tilgjengelig fra: <https://p3.no/lover-bedre-seksualundervisning/> (Lest 29.05.17).
- Helsedirektoratet (2010) *Handlingsplan for forebygging av uønsket svangerskap og abort 2010-2015- strategier for bedre seksuell helse*.
- Helsedirektoratet (2017) *Nasjonal faglig retningslinje for det helsefremmende og forebyggende arbeidet i helsestasjon, skolehelsetjeneste og helsestasjon for ungdom*. Helsedirektoratet.
- Helse- og omsorgsdepartementet (2017) *Snakk om det! Strategi for seksuell helse (2017-2020)*.
- Hind, Roar (2016) *Seksualundervisning i skolen. En undersøkelse blant kontaktlærere i grunnskolen. Gjennomført på oppdrag for Sex og Samfunn*. TNS Gallup.
- Imsen, G. (2009) *Lærernes profesjonalitet og nye styringsregimer*. *Bedre skole* 1/2009 (s. 42-49).
- Jensen, T. Ø. (2010) Passivisert stat, politisert marked. Utviklingstrekk i marked og styring, i Madsen, O J og S A Andersen (red.) *Markedets Framtid*. Cappelen Damm (s. 79-112).
- King, G., Keohane, R. O., Verba, S. (1994) *Designing social inquiry: Scientific inference in qualitative research*. Princeton University Press. (Kapittel 1, 2 & 3).
- Kirby, D., Laris, B. A. & Roller, L. (2005) *Impact of sex and HIV education programs on sexual behaviors of youth in developing and developed countries*. Youth research working paper no. 2. Family Health International.

- Knill, C. & Tosun, J. (2012) *Public Policy. A New Introduction*. New York: Palgrave Macmillan.
- Kvaalem, I. L. (2008) Fakta og myter om effekt av seksualundervisning i skolen. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 2008, Vol. 45, nr. 6, pp.743, 745-747.
- Langfeldt, T. (2013) *Seksualitetens gleder og sorger. Identiteter og uttrykksformer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lipsky, M. (1980) *Street-level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York: Russell Sage Foundation.
- Martin, J. (1992) *Cultures in Organizations : Three Perspectives*. USA: Oxford University Press.
- Matland, R. (1995) Synthesizing the implementation literature: The ambiguity-conflict model of policy implementation. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 5(2): 145-74.
- Michelsen, S. (2002) Når styringsambisjoner møter en profesjonsutdanning. Om lærerutdanningen og høgskolereformen. I: Halvorsen, T. og Michelsen, S. red. *Faglige forbindelser. Profesjonsutdanning og kunnskapspolitikk etter høgskolereformen*. Bergen: Fagbokforlaget, 17-52.
- Morton, R. B., & Williams, K. C. (2008): Experimentation in political science. I Box-Steffensmeier, J. M., Brady, H. E., & Collier, D. (Eds.). (2008). *The Oxford handbook of political methodology*. Oxford: Oxford University Press, 339-356.
- Møllhausen, H. (2005) *Seksualitet på ungdomsskolen. En kvalitativ studie av undervisning som omhandler seksualitet på ungdomsskolen*. (Masteroppgave) Oslo: Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Myklestad, I. (2003) *Forebygging av uønskede tenåringssvangerskap. Implementering og evaluering av en skoleintervensjon i Oslo*. Nasjonalt folkehelseinstitutt. Rapport 2003:2. Oslo.
- Nordlie, T. B. & Michelsen, M. (2013) *Undersøkelse om voldtekt*. Ipsos MMI.
- NOU 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole*.
- Olsen, J. P. (1988) *Statsstyre og institusjonsutforming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Regjeringen (2015) *Høring om endring i rammeplan for lærerutdanninger*. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-forslag-om-endring-i-forskrift-om-rammeplan-for-barnehagelarerutdanning-lektorutdanning->

faglarerutdanning-yrkesfaglarerutdanning-og-praktisk-pedagogisk-utdanning/id2437339/ (Lest 12.04.17).

- Riise, G. (1998) *Evalueringsprosjektet. Vurdering av ulike pedagogiske tilnærningsmåter for hiv-undervisning i skolen*. Statens helsetilsyn.
- Rovde, O. (2014) *Lærerne*. I: Slagstad, R. og Messel, J. red. *Profesjonshistorier*. Oslo: Pax Forlag AS, 346-380.
- Rønbeck, A. E. & Germeten, S. (red.) (2014) *Å bli lærer. Danning og profesjonsutvikling*. Oslo/Trondheim: Akademika Forlag.
- Røthing, Å. & Bang Svendsen, S. H. (2009) *Seksualitet i skolen. Perspektiver på undervisning*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Sex og Politikk (2015) *Erfaringskonferanse om seksualitetsundervisning - En komplett rapport*. 27.10.15. Tilgjengelig fra:
http://sexogpolitikk.no/aktuelt/arkiv_2015/erfaringskonferanse_om_seksualitetsundervisning/content_1/text_88577022-7ec7-4017-81d2-3013458190831459850206141/1457013793486/erfaringskonferanse_om_seksualitetsundervisning_rapport.pdf
- Sex og Politikk (uten dato) *Om oss*. Tilgjengelig fra: http://sexogpolitikk.no/om_oss/ (Lest 15.04.17).
- Sex og samfunn (uten dato) a *Om oss*. Tilgjengelig fra: <http://sexogsamfunn.no/om/> (Lest 15.04.17).
- Sex og samfunn (uten dato) b *Seksualitetsundervisning*. Tilgjengelig fra: <http://sexogsamfunn.no/klinikk-og-tilbud/seksualitetsundervisning/> (Lest 20.02.17).
- Slagstad, R. (1998) *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Sogner, S. (red.) (2003) *I gode og vonde dager. Familielivet i Norge frå reformasjonen til 2000*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Sosial- og helsedirektoratet (2003) *Kommunenes helsefremmende og forebyggende arbeid i helsestasjons- og skolehelsetjenesten. Veileder til forskrift av 3.april 2003 nr. 450*. Sosial- og helsedirektoratet.
- St.meld. nr. 11 (2008-2009) *Læreren – Rollen og utdanningen*.
- St.meld. nr. 28 (2015-2016) *Fag - fordypning - forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*.
- St.meld. nr. 34 (2012-2013) *Folkehelsemeldingen. God helse – felles ansvar*.
- Strand, T. (2001) *Ledelse, organisasjon og kultur*. 2. Utgave, 2007. 2. opplag, 2010.

Bergen: Fagbokforlaget.

- Teinum Gilje, C. (2016) –*Samarbeid må lovfestes*. Vårt Land. 11.10.16
- Thelen, K. and Steinmo, S. (1992): "Historical Institutionalism in Comparative Politics." Chapter 1 (1-32) in S. Steinmo, K. Thelen and F. Longstreth (eds.): *Structuring Politics: Historical Institutionalism in Comparative Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Torfing, A. J. (2005) Institutionelle teorier inden for politologi. I: Nielsen, K. (red.) (2005) *Institutionel teori. En tværfaglig introduktion*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Utdanningsdirektoratet (2006) *Kunnskapsløftet*.
- Utdanningsdirektoratet (2011) *Seksualitet og kjønn. Et ressurshefte for lærere i grunnskolen*. Utdanningsdirektoratet.
- Vestgården, T. & Aas, S. (2014) *Skammens historie. Den norske stats mørke sider 1814-2014*. Cappelen Damm.
- Walderhaug, I. (2017) *Et dypt, svart hull i partiprogrammet*. Tilgjengelig fra: <https://agendamagasin.no/kommentarer/seksualundervisning/> (Lest 29.05.17).
- Young, I. (2004) Exploring the role of schools in sexual health promotion. I Burtney, E. & Duffy, M. red. (2004) *Young people and sexual health. Individual, social and policy contexts*. New York: Palgrave Macmillan.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Bakgrunn:

- Fødselsår
- Erfaring i skolen/skolehelsetjenesten
- Egen utdanning (studiested/varighet/retning/tittel/grad)
- Annen arbeidserfaring?
- Rolle i aktuell skole i dag (for helsesøster: hvordan samarbeides det med skolen?)

Seksualundervisning på den enkelte skolen:

- Organisering (Har dette endret seg over tid? Hvordan var det i så fall før og hvorfor endret?)
- Aktører (Eksterne? I så fall hvem, hvordan og hvorfor?)
- Ledelse (Blir seksualundervisning organisert eller styrt på noen måte fra ledelsen? Hvis ja, hvordan? Ble beslutningene tatt i samarbeid med lærerne? Hvordan begrunnes organiseringen? Er personalet positive til organiseringen? Er du?)
- Strategi/policy/planer (Kommune/skole?, Tydelig/vag? Ressurser?)
- Samarbeid (Tverrfaglig? Trinn? Individuelt? Andre grupperinger? Hvordan er samarbeidskulturen på skolen?)
- Noen spesielle hensyn som tas spesifikt for elevgruppen på skolen? Fokusområder?

Egen rolle i seksualundervisning:

- Hvordan involvert?
- Undervisning om kompetansemål/ny læreplan (Hvordan har endringen i 2013 endret praksis? Arbeider man spesifikt med kompetansemål fra LK06?)
- Hvordan spesifikt undervises (tema, metode, lærestoff/ressurser)? (Hva gjør læreren? Hvordan organiseres undervisningen? Hvordan undervises om ulike tema? Hvilke tema adresseres? Hvordan velges ressurser og hvordan brukes de?)
- Hva vil seksualundervisning si i ditt/dine fag?
- For helsesøster: Kommer elever til deg med spørsmål om seksualitet?
- Del av egen fagutdanning? (Hvordan får læreren kompetanse om seksualitet for å undervise? Kurs?)
- Hva er formålet med seksualundervisning? Er seksualundervisning viktig og hvorfor/hvorfor ikke?
- Fornøyd med tilstand på egen skole? Områder for forbedring?

Avsluttende spørsmål

Pedagogisk ståsted/syn på læring og kunnskap? Hva er skolens overordnede formål?

(Sjekkliste kategorier: Ledelse, struktur, kultur, profesjon fagutdanning, profesjon pedagogisk grunnsyn/kunnskapssyn)

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet "Seksualundervisning i ungdomsskolen"

Bakgrunn og formål

Prosjektet er en masteroppgave i administrasjon og organisasjonsvitenskap ved Universitetet i Bergen. Formålet er å belyse hvordan seksualundervisning i ungdomsskolen varierer i form av omfang, organisering og innholdsorientering og å si noe om hvorfor.

Det foretas et strategisk utvalg av skoler og aktuelle lærere og helsesøster ved skolene som kan gi innsikt i ovennevnte problemstilling.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse innebærer ca. en time satt av til personlig intervju og eventuelt oppfølgingsspørsmål over e-post eller telefon i etterkant. Intervjuet vil registreres på lydopptak, hvis godtatt av respondent. Spørsmålene vil omhandle personens kjennskap til seksualundervisning ved egen skole, personens rolle i dette og erfaring med temaet, samt litt om egen faglig bakgrunn og utdanning.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Data vil bli lagret anonymt og separat fra koblingsnøkkel. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2017. Datamaterialet vil på dette tidspunkt anonymiseres.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Marianne Støle-Nilsen på e-post marianne.stole-nilsen@student.uib.no. Veileder er Kjetil Børhaug, som kan kontaktes på e-post kjetil.borhaug@uib.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta (signatur/dato):
